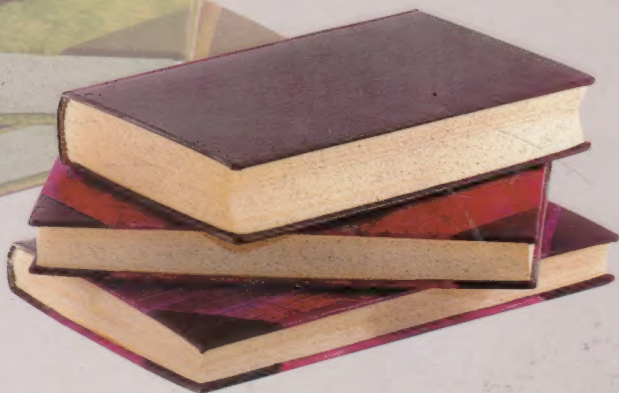
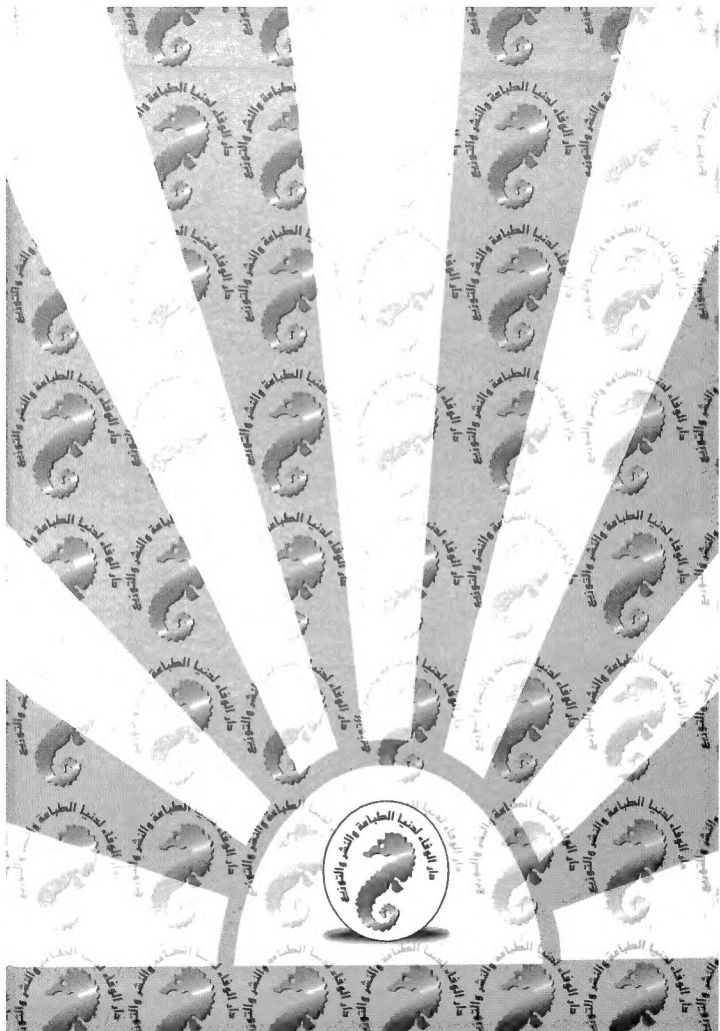


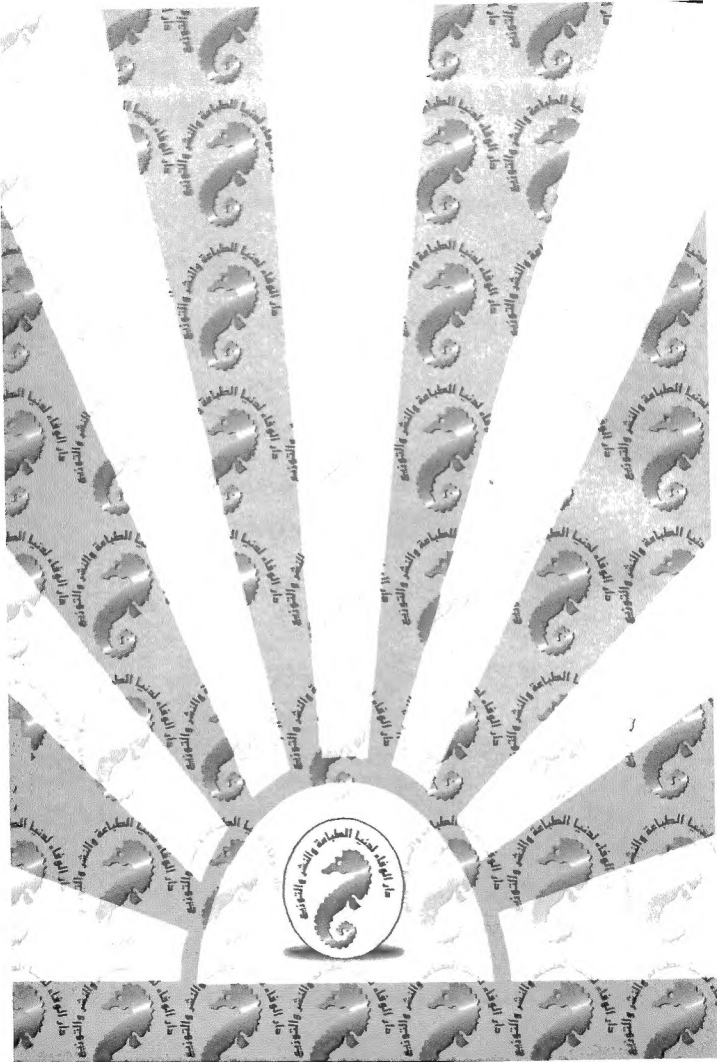
تساوية المعلمين في البيئة المدرسية والميلول للمواد الدراسية



الدكتور
مدحت أحمد فتح الله







تسلطية المعلمين فى البيئة المدرسية واقبول للمواد الدراسية

الدكتور

محمد أحمد فتح الله على البربرى

الطبعة الأولى -

٢٠١٠

الناشر

دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

تليفاكس: ٥٢٧٤٤٣٨ - الإسكندرية

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ إِنَّهُ مَنْ يَأْتِ رَبَّهُ مُجْرِمًا فَإِنَّ لَهُ جَهَنَّمَ لَا يَمُوتُ فِيهَا
وَلَا يَحْيَى * وَمَنْ يَأْتِهِ مُؤْمِنًا قَدْ عَمِلَ الصَّالِحَاتِ فَأُولَئِكَ
لَهُمُ الدَّرَجَاتُ الْعُلَى * جَنَّاتُ عَدْنٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا
الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا ذَلِكَ جَزَاءُ مَنْ تَزَكَّى ﴾

صلى الله العظيم

(سورة طه، الآية ٧٤ : ٧٦)

إهداء

- < إلى روح أبى المعلم الأول .. رمز العطاء .
- < وإلى لى أطل الله فى عمرها رمز الحنان .
- < وإلى بنتى فلذات أكبادى آلاء وجيداء .
- < وإلى زملاى الباحثين فى ربوع العالم .

أهدى هذا الكتاب

رمزاً للوفاء



مقدمة الكتاب

ليس ثمة شك فى أن الصحة النفسية السليمة هى إحدى الغايات السامية لعمليات التنشئة الاجتماعية والتربية، والمعلم الذى يبنى علاقة مع تلاميذه يسودها التسلط والتحكم وتجاهل رغباتهم وميولهم وحاجاتهم النفسية قد يكون السبب فى ظهور اتجاهات سلبية لدى التلاميذ وفى قيام تلاميذه بماهضة أهداف معلمهم وتظهر خطوره التسلطية لما يكون عليه الأشخاص المتسلطون من تعصب لأفكارهم وأرائهم ومن ثم يجب على المعلم أن يسعى بكل الطرق لتخريج جيل مبدع يستطيع أن يتحمل المسؤولية ويقود الآخرين.

وحيث أن المدرسة هى المؤسسة الاجتماعية للثانية المهمة بعد المنزل من حيث مكانتها فى التأثير فى الطلاب ورعايتهم وحيث أن المراق يرى أن المعلم هو رمز من الرموز التى تلعب دور المثل الأعلى، وقد يكون مصدراً مهما من مصادر التوجيه والأرشاد لذا يجب علينا أن نولى الاهتمام بنوعية المعلمين والصحة النفسية لهم وذلك حتى يتسنى لنا تخريج جيل يتمتع بصحة نفسية ويتكيف دراسى مناسب يجعله قادراً على خدمة مجتمعه بصورة أفضل ونحن نأمل فى زيادة ميول الطلاب نحو الأعمال المدرسية والأقبال على المواد الدراسية والمدرسية بوجه عام باعتبار أن الميول من المتغيرات المهمة التى يجب مراعاتها فى عملية الاختيار والتوجيه المهنى وقد يساعدنا هذه الدراسة على تطور أساليب الضبط التربوى والتعليمى داخل الفصول المدرسية ولم تغفل الدراسة الحالية بيئة الفصل لما بها من تدخل اجتماعى وعلاقة قائمة بين التلميذ والمعلم وما بها من تأثير وتأثر بكل ما يحيط بهذه البيئة من الناحية الفيزيائية وإننا أولينا الاهتمام فى هذه الدراسة بالتأثير الاجتماعى الفيزيائية لبيئة الفصل بالمدرسة الثانوية لما لها من تأثير مباشر

فى نوعىة المناخ السائد فىها و التى قد تعوق أو تسهم فى السلوك النفسى المتعلمين .

وسوف نحاول على مدار صفحات هذا الكتاب إعطاء القارئ العربى المثقف وطلاب البحث فكرة شاملة عن موضوع التسلطىة و النتائج التى تترتب على ارتفاع مستوى تسلطىة المعلمين داخل بىئة الفصل الدراسى بمتغىراتها و كىف تتأثر موىول الطلاب نحو المواد الدراسىة، و قد جاءت مادة هذا الكتاب موزعه على خمسة فصول يتناول الفصل الأول مشكلة التسلطىة و أهمىة دراسىتها، أما للفصل الثانى فقد اختص بالمفاهىم النظرىة للتسلطىة و كىف ينشأ الخلق التسلطى و مدى ارتباط التسلطىة بمفاهىم للتعصب و المسايرة و التصلب و النظريات المفسرة للسلوك التسلطى مثل نظرىة التحلىل النفسى و نظرىة التعلم الاجتماعى و كان المبحث الثانى هو بىئة الفصل الدراسى و متغىراتها. و نظرىة المجال و نظرىة الضبط فى الفصل الدراسى، و تناول المبحث الثالث فى هذا الفصل الموىول و طبعىتها و مفهوما و أنواعها و أهمىتها و أهم العوامل التى تؤثر فى تكون الموىول و نشأتها.

أما الفصل الثالث فقد تناول الدراسات الرتبطة بالتسلطىة أو بىئة الفصل أو الموىول نحو المواد الدراسىة و ما توصلت إىله هذه للدراسات، و اشتمل الفصل الرابع على المنهج المستخدم و عنىة البحث و أدواته و كىفىة التطبيق لهذه الأدوات على عىنه البحث، و تناول الفصل الخامس المعالجة بالإحصائىة و عرض نتائج البحث و تفسىرها و توصىات البحث .

وسوف يلاحظ القارئ أننا توخينا الدقة فى توصىح المفاهىم و محاولة تحدىد كل مفهوم و على وجه الخصوص بعض المفاهىم المتشابهة لادى العامة حتى نقدم للقارئ تعرىفات موجزه لكل مفهوم فى أسلوب ميسر عسى أن يكون هذا الكتاب دلىلاً لكل معلم فى مبدان التربىة. و من هنا كانت القىمة العلمىة

لهذا الكتاب وهو يسد فراغاً حقيقياً فى المكتبة التربوية العربية بما يشمله من موضوعات فى غاية الأهمية مما يدفع إلى نشره على أوسع نطاق بين أبناء الأمة العربية .

وأخيراً ثمة نماذج علمية مضيئة يشعر مؤلف هذا الكتاب أمامها بالإعجاب والتقدير لأستاذيتها وتفانيها فى العطاء دون مقابل يمكن تقديمهم للهم إلا كلمة شكر وعرافان بالجميل.

ومن ثم أتقدم بالشكر والعرافان للأستاذ الدكتور/ سلوى عبد الباقي بما قدمته لى من توجيهات مخلصه وإشراف وتشجيع وتدعيم مستمر ساهم فى ثمرة هذا هذا البحث.

ويمثل الأستاذ الدكتور / عبد الستار إبراهيم نموذجاً ثانياً منحني كل اهتمام وفتح لى بيته وأفادنى بتوجيهاته العظيمة فجزاهم الله كل خير ومتعمهم بالصحة والعافية .

كما أتقدم بعميق الامتنان والشكر إلى أسرة دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر بالإسكندرية التى أتاحت لى فرصة نشر هذا الكتاب وتقديمه للقارئ العربى فى أفضل صورة .

المؤلف

دكتور/ محنت أحمد فتح الله

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

- ◆ مقدمة .
- ◆ مشكلة البحث .
- ◆ أهداف البحث .
- ◆ أهمية البحث .
- ◆ تساؤلات البحث.
- ◆ حدود البحث .
- ◆ إجراءات البحث .

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

ك مقدمة :

تتأثر شخصية الطلاب بدرجة كبيرة بمكونات البيئة المدرسية. والمدرس وهذه المكونات والعوامل تعتبر جزءاً لا يتجزأ من تلك البيئة، ولا شك في أنه يعتبر أهم شخصية في حياة طلابه بعد والديه لما يتركه من أثر في شخصياتهم! ولا يقتصر التفاعل داخل بيئة الفصل على المعلم والطلاب، ولكن هناك عناصر أخرى غير المعلم في الفصل يتجه الباحثون لدراستها لما لها من أثر في خلق المناخ الدعوى المطلوب، ولذلك يشير (أنور الشرقاوى ١٩٨٨ م، ص ١٥٣) إلى أن "التعلم عند ليفين" عملية (ديناميكية) من خلال التفاعل المستمر بين المتعلم والموقف التعليمي بما فيه من مؤثرات مختلفة تظهر عملية الاستبصار ويتحدد الحيز الحيوى وتتغير البنية المعرفية لدى الفرد لكي تكون أكثر مواومة ومساعدة له على التكيف مع الموقف الذى يوجد فيه".

ولهذا يجب على المعلم أن يوفر جو الطمأنينة وعدم التوتر فيقترب من طلابه لحل مشاكلهم وإرشادهم ومعاونتهم داخل الفصل وخارجه ؛ وبالتالي يسود جو التفاؤل لدخل البيئة التعليمية .

وقد أكد من قبل " كروپلى " (Cropoley A.) على شخصية المدرس وإعداده كما أكد على أهمية بيئة حجرة الفصل الدراسي وأهمية تشجيع المعلم لطلابه المتميزين والمبدعين . (Cropely A. 1994 , P.P. 4 . 5)
وربما يفترض البعض أن استخدام العقاب والأسلوب الصارم فى الواقع المدرسى هو السبيل للتحكم وتحقيق الأهداف المنشودة. وهذا بالطبع

يصعب تحقيقه ولذلك يشير * عبد العليم * إلى أنه من الواجب على المعلم أن يلتزم المعاملة الحسنة - مع طلابه داخل الفصل - التي يمتزج فيها الحزم باللين .

(عبد العليم إبراهيم ، ١٩٦٨ م ، ص ٢٩ - ٣١)

كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن المعلم الذي يتمتع بالدفء والمرونة والتسامح والصبر والعطف والاهتمام بطلابه يحفز فيهم هذه الصفات وبالتالي تنعكس على سلوكهم اليومي مع أقرانهم ومعلميهم .

(D. Hamack , 1973 , P.15)

ولهذا أصبح أسلوب المعلم التسلطي في التعامل مع طلابه داخل البيئة التعليمية غير مقبول ؛ لما يفرضه عليهم من قيود تصبح عائقاً أمام نموهم النفسي والاجتماعي السوي ؛ حيث تضطرب ميولهم الخاصة نحو المعلم مادته وفي أن تكون لهم الدوافع نحو التعلم وبذل مزيد من الجهد ، كما أن تسلط المعلم يفرز شخصيات خائفة مستسلمة من الطلاب ، وهذا التسلط من المعلم يدل بطبيعة الحال على عجزه وعدم قدرته على التفاعل مع طلابه وفهم مشكلاتهم وطبيعتهم النفسية .

وفي هذا يشير (فؤاد أبو حطب ومحمد السروجي ١٩٨٠ م، ص ٢٤٧) "إلى أن المعلم الذي يبني علاقة مع تلاميذه يسودها التسلط والتحكم وتجاهل رغباتهم وميولهم وحاجاتهم النفسية قد يكون السبب في ظهور اتجاهات سلبية لدى التلاميذ وفي قيام تلاميذه بمناهضة أهداف معلمهم وفي كبت ميولهم". ولذلك أصبح إلزاماً على المعلم أن يتسم بالصدق والود والتعاون مع طلابه حتى يسعى بهم نحو النمو الصحي السليم .

والتلميذ إذا أحب معلمه أقبل على مادته وعمل جاهداً لإرضائه أما إذا كانت معاملة المعلم غير سوية وتتسم بالمقاومة انصرف التلميذ عن المعلم والتحصيل في المادة . (رمزية الغريب ، ١٩٦٧ م ، ص ١٤٦)

وهذا ما نادى به المربون قديماً وحديثاً بأهمية الميول فى تربية الأفراد وفى التعلم والحصول على المعرفة، وأن ميول الفرد تزداد حينما يصبح العمل مشوقاً له؛ فيشعر بالسعادة والاستمتاع وينمو نمواً طبيعياً، أما إهمال الميول للطلاب ربما يؤدي إلى كراهيتهم لما يدرسونه وانصرافهم عنه. ويؤكد هذا (عبد الرحمن الإبراهيم) من أن المادة الدراسية بجفافها وبعدها عن مشكلات الطلاب وحياتهم وميولهم لا يمكن أن تجذب اهتماماتهم.

(عبد الرحمن الإبراهيم ، ١٩٨٧ م ، ص ١٨ - ٧٥)

وتحاول الدراسة الحالية أن تلقى الضوء على أثر كل من المعلم التسلطى وغير التسلطى على الطلاب داخل بيئة الفصل وميولهم نحو المواد الدراسية .

٣ مشكلة البحث :

الشعور بوجود المشكلة هو الحافز الطبيعي الذى يحفز العقل البشرى على البحث والاستقصاء ؛ حيث يتضح الشعور بالمشكلة عن طريق ما يدركه ويلمسه الكبار ممن يتعاملون مع التلاميذ فى أى مرحلة تعليمية .

(سعاد عبد الغنى ، ١٩٨٥ م ، ص ٤)

وقد ظهرت مشكلة البحث لى الحالى من خلال ما لاحظته الباحثة وقيامه بالعمل والتدريس وتولى الإشراف بالمدرسة الثانوية الصناعية؛ حيث وجد الباحثة أنماطاً متباينة لشخصيات المعلمين، من يتصف بالإخلاص والصدق والود والمروءة والكرم مع طلابه والانتظام باستمرار والقيام بمهنته على أكمل وجه. هذا يجعله أكثر قدرة على التكيف مع طلابه وتحقيق السيطرة داخل الفصل ومهارته فى جذب انتباههم أثناء التدريس، وبالتالي يهتمون بأوامر المعلم وتوجيهاته ولا يحدون عنها ويقبلون على مائدة الدراسة يشغف واهتمام واستمتاع. وعلى الجانب المقابل وجد الباحثة طائفة أخرى من المعلمين يعاملون طلابهم بقسوة وشراسة، ويبالغون فى استخدام القوة

والنمطية فى التدريس فينعكس ذلك بسرعة على الطلاب وذلك على أقل الهفوات وبالتالي كراهية الطلاب للمواد الدراسية ، وربما تغييبهم المتكرر عن المدرسة: وقد أدت هذه الملاحظات بالباحث إلى أن ينقب فى كتب وبحوث وقواميس العلم المتخصصة، وذلك لتحديد المفاهيم الملائمة لهذه الملاحظات والتساؤلات والفروض التى يمكن وضعها، وقد وجد الباحث أن تراث علم النفس (السيكولوجى) لعلم النفس قد حفل بدراسات عديدة تناولت مفهوم (التسلطية) باعتباره مفهوماً (سيكولوجياً) يتضمن العديد من أساليب السلوك بالإضافة إلى إرتباطه بمتغيرات متباينة ، وأن لتسلطية المعلم تأثيراً خطيراً على فاعلية طلابه داخل البيئة التعليمية فقد توصل (Anderson) (١٩٤٥) إلى أن سلوك التلاميذ يصبح أكثر تلقائية داخل الفصل إذا كانت شخصيات المعلمين متكاملة ، بينما يشعر الطلاب بالكنت حينما يتسم المعلم بالتسلط فى سلوكه. (Anderson 1945)

كما أشارت دراسة "دفى" (Duffy) (١٩٧٩) إلى أن القلق لدى الطلاب داخل الفصل إنما هو نتيجة لتسلط المعلم ، بينما يصبح هذا القلق منخفضاً فى البيئة الديمقراطية .

كما توصل جولدن (Golden) (١٩٨٣) إلى ان إهمال المعلم للناحية العاطفية والناحية الاجتماعية فى تعامله مع طلابه يؤثر سلبياً فى توافقيهم داخل الفصل الدراسى، وأيضاً توصل كل من (إيرس، جيرى) "Jerry B.Ayers" (١٩٨٣) إلى أن قلة تسلطية المعلم داخل الفصل تزيد من فاعلية التلاميذ، كما وجد "رلفت باخوم" (١٩٨٤) أن تصلب المعلم فى سلوكه مع الطلاب داخل بيئة الفصل يجعل المعلم أكثر سلبية وعدوانية وغير متكيف وأقل نكاه، ولا يثق بمن حوله ويضعف تأثيره فى الآخرين كما توصل "هدية" ١٩٩١ إلى أن المعلم التسلطى يساير الأوضاع السائدة ويعتمد على المجال الاجتماعى اعتماداً سلبياً .

وقد سعت بعض النظريات "السيكولوجية" إلى البحث عن نشأة التسلطية في الأفراد مثل نظرية التحليل النفسي، كما سعت نظرية التعلم الاجتماعي إلى التعرف على أثر الخبرات والمواقف التي يتعرض لها الفرد وتسهم في تشكيل شخصيته، كما نهبت نظرية المجال إلى أهمية العلاقة التفاعلية بين الإنسان وبيئته وما ينتج عنها من سلوك يشير إلى نوعية هذه البيئة. كما وجدت دراسات أخرى تناولت الميول نحو المواد الدراسية وعلاقتها ببعض المتغيرات داخل بيئة الفصل. فقد توصلت "راجية شكرى" ١٩٨١ إلى أن ميول التلاميذ تتأثر بجنس المعلم وأسلوبه في التدريس، فكما اتجه المعلم إلى عدم الرسمية زاد ميل التلاميذ نحو المادة الدراسية، كما توصل "عبد الرحمن العيسوي" ١٩٨٥ إلى أن الطلاب يصبحون أكثر ميلاً للمواد الدراسية حينما يسايرون هواياتهم الشخصية وميولهم . وتوصل "عبد الرحمن محمد" ١٩٨٨ إلى أن الطلاب لا يجدونه صعوبة في أثناء دراستهم مع المعلم الذى يتقبل طلابه دون صرامة أو نفور، كما يشعر الطلاب بالمنفعة الاجتماعية من المادة. وتوصل "جهاد فؤاد" ١٩٩٢ إلى أن المعلم الذى يستخدم أسلوباً جافاً مستعملاً لغة مجردة يؤدي إلى انصراف الطلاب عنه وإهمالهم لمادته الدراسية. كما توصل "شحاته محروس" ١٩٩٤ إلى أن الطلاب يصبحون أكثر اهتماماً وحرية ولا يجدون صعوبة في المادة الدراسية التى يقوم بتدريسها معلم يتسم بالرقّة، بينما لا يميل الطلاب نحو المعلم الذى يتسم بالصرامة في تعامله مع طلابه، أما بعد المنفعة الاجتماعية فلم توجد فروق دالة بين طلاب المعلم الذى يتسم بالرقّة وطلاب المعلم الذى يتسم بالصرامة .

ويتضح من العرض الموجز للدراسات السابقة فيما يتصل بكل من المعلم التسلطى -والمعلم الغير تسلطى- وأثره في الطلاب داخل بيئة الفصل أن معظمها استخدم مقاييس لا تهتم بما يدرسه الطالب في المعلم من تسلطية.

كما اهتمت هذه الدراسات ببحث بعض المتغيرات داخل الفصل دون البعض الآخر، وقد أجريت هذه الدراسات على تلاميذ التعليم الأساسى والسبعين الآخر أجرى على طلاب المرحلة الثانوية العامة، ولم تتناول المرحلة الثانوية الصناعية بوجه خاص .

وفىما يتصل بالدراسات التى تناولت نمط المعلم وأثره فى ميول الطلاب للمواد الدراسية، نجد أنها قد ركزت على معلم الفصل الذى يتسم بالصرامة أو عدم الرسمية، فى التدريس فى مقابل المعلم الذى يتسم بالرفقة أو عدم الرسمية وأثر كل نمط فى ميول الطلاب إلا أنها لم تتناول علاقة المعلم التسلطى كما يدركه الطلاب بميولهم نحو المواد الدراسية ، كما لم تتناول المرحلة الثانوية للصناعية، فقد ركزت على تلاميذ التعليم الأساسى وطلاب المرحلة الثانوية العامة، ولم تتسق النتائج فى أبعاد مقياس الميول للمواد الدراسية بالإضافة إلى قلة الدراسات التى تناولت الميول العلمية .

وهذا ما دفع الباحث إلى إعداد مقياس التسلطية كما يدركه الطلاب الذى يتناسب مع بيئة المدرسة الثانوية الصناعية ؛ وذلك للتعرف على أثر النمط التسلطى الذى يدركه الطلاب والنمط غير التسلطى على الطلاب داخل الفصل الدراسى وعلى ميولهم نحو المواد الدراسية وعلاقة ذلك بالتخصص المهنى للمعلم، والتعرف على إدراكات كل نمط من التخصصات المختلفة لمتغيرات بيئة الفصل الدراسى، وذلك حتى يتضح لنا أهمية سلوك المعلم على الطلاب والعملية التعليمية بصفة عامة .

٢-١ أهداف البحث :-

التعرف على آثار النمط التسلطى وغير التسلطى من المعلمين بالتخصصات المختلفة وعلى نوعية المناخ داخل بيئة الفصل الدراسى، وعلى ميول الطلاب نحو المواد الدراسية لهؤلاء المعلمين .

♦ بناء مقياس التسلمية كما يدركه الطلاب بالمرحلة الثانوية الصناعية كأداة للتعرف على المعلم التسلمى .

♦ ربما تساهم عرض نتائج هذه الدراسة واستخلاصاتها فى استفادة الجهات المختصة للعمل بها مما قد يؤدى إلى إثارة آفاق جديدة وحل العديد من المشكلات من قبل المختصين فى المجتمع والمهتمين بالعملية التعليمية، وهذا ربما يؤدى إلى تحقيق فائدة قومية للمجتمع المصرى .

أهمية البحث :-

تعتبر المدرسة هى المؤسسة الاجتماعية الثانية المهمة بعد المنزل من حيث مكانتها فى التأثير فى الطلاب ورعايتهم بما تتطوى عليه من فرص التأهيل للمستقبل وفرص التربية المنظمة والعلاقات الجديدة معتمدة فى ذلك على المعلم، ومن هذا المنطلق تتبع أهمية الدراسة الحالية. وحيث إن المراهق يرى أن المعلم هو رمز من الرموز التى تلعب دور المثل الأعلى، وقد يكون مصدراً مهماً من مصادر التوجيه والإرشاد لذا يجب علينا أن نولى الاهتمام بنوعية المعلمين والصحة النفسية لهم ، وذلك حتى يتسنى لنا تخريج جيل يتمتع بصحة نفسية ويتكيف دراسى مناسب يجعله قادراً على خدمة مجتمعه بصورة أفضل، كما ترجع أهمية الدراسة إلى زيادة ميول الطلاب نحو الأعمال المدرسية والإقبال على المواد الدراسية والمدرسية بوجه علم، باعتبار أن الميول من المتغيرات المهمة التى يجب مراعاتها فى عملية الاختيار والتوجيه للمهني، وعليه فإن هذه الدراسة قد تساعدنا على تطور أساليب الضبط التربوى والتعليمى داخل الفصول المدرسية، ولضمان الإقلال قدر الإمكان من الفاقد المادى والبشرى وسلامة سير العملية التعليمية ، كما ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أهمية المرحلة التعليمية التى نتناولها وهى الثانوية الصناعية، حيث إن هذا النوع من التعليم وسيلة تطوير المهارات الإنتاجية، لذا فإن الاهتمام به ورفع كفاءة خريجه أصبح ضرورة تتطلبها

التغيرات السريعة فى هذا العصر، وتزداد أهمية الدراسة الحالية وضوحاً إذا ما أخذنا بعين الاعتبار ندرة الدراسات التى تناولت التعليم للصناعى بالمقارنة بالأنواع الأخرى من التعليم، كما أن المرحلة الثانوية تعد الطلاب للالتحاق بالتعليم الجامعى، ومن ثم يتلقون الدراسات الأكاديمية المتخصصة التى تمكنهم بعد اجتياز التعليم الجامعى من المساهمة . فى تنمية المجتمع ورقية .

كما يقدم هذا البحث مقياساً جديداً لتسلطية المعلم ، الأمر الذى يسهم فى فهم طبيعة المعلم التسلطى كما يراه الطلاب فى البيئة العربية .

وقد شعر الباحث بأن المعلم التسلطى كما يدركه الطلاب يحتاج لتحديد أثره فى بيئة الفصل بالمقارنة بالمعلم غير التسلطى ومتغيرات بيئة الفصل والصورة التى يدرك بها الطلاب هذه المتغيرات ومدى ميول الطلاب لمواد الدراسة ومن هنا برزت

كما تساؤلات البحث :

١- هل يوجد ارتباط بين تسلطية المعلمين كما يدركها الطلاب ، ومتغيرات بيئة الفصل كما تقاس بالمقياس المستخدم ؟

٢- هل يختلف تأثير النمط التسلطى وغير التسلطى للمعلمين كما يدركها الطلاب باختلاف تخصصاتهم الأكاديمية(معلمى المواد التخصصية- معلمى المواد الثقافية) ؟

٣- هل تختلف الميول الدراسية عند طلاب المعلمين التسلطيين عن الميول الدراسية عند طلاب المعلمين غير التسلطيين ؟

٤- هل تختلف إدراكات المعلمين التسلطيين بالتخصصات المختلفة عن إدراكات المعلمين غير التسلطيين بالنسبة لمتغيرات بيئة الفصل ؟

كـ حدود البحث :

يُحدد تعميم نتائج هذا البحث تبعاً لمجموعة من المحددات :-

العينة :

١- اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية الصناعية بالمدارس الصناعية نظام ثلاث سنوات في محافظة القاهرة .

٢- اقتصرت الدراسة الحالية على المعلمين الذكور القائمين بتدريس المواد النظرية (فنى - ثقافى والمؤهلين تربوياً لضبط أثر المؤهل الدراسى، ومن لهم عدد سنوات خبرة تقع بين العامين واثنى عشر عاماً بمحافظة القاهرة) .

٣- يحدد البحث الحالى بالأدوات المستخدمة فى الدراسة وهى :

- مقياس التسلطية كما يدركها الطلاب .

- مقياس بيئة الفصل .

- مقياس الميول نحو المواد الدراسية .

كـ إجراءات البحث :-

•• لتحقيق هدف البحث والإجابة عن تساؤلاته قام الباحث بالاجراءات

التالية :

أ (منهج البحث :

سار للبحث وفق المنهج الوصفى حيث إنه يعد بمنزلة استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هى قائمة فى الواقع بقصد تشخيصها، وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى. (عزيز حنا وآخرون ، ١٩٩١ م ص ١٤١)

وتتنمى للدراسات الارتباطية إلى دراسة العلاقات بالمنهج الوصفى (الارتباطى) وحيث إن هذه الدراسة تبحث فى مدى وجود علاقة ارتباطية

بين بعض المتغيرات؛ لذلك فإن هذه الدراسة تعتمد على المنهج الوصفي لدراسة الارتباطات بين المتغيرات؛ ولأنه أنسب الطرق لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وتبعاً لذلك سيتم وصف دقيق للمعلمين التسليطين وغير التسليطين في سلوكهم مع طلابهم، وعلاقة ذلك بميول طلابهم للمواد الدراسية داخل الفصول الدراسية. وذلك حتى نكتباً بنمط المعلمين الذى له علاقة بالتوافق الدراسى والنفسى للطلاب داخل المدرسة .

ب) عينة البحث :

طلاب المرحلة الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث من غير المهنيين وقد أخذت العينة من الصفوف الثلاثة بمحافظة القاهرة فى العام الدراسى ١٩٩٧ - ١٩٩٨ وعددهم (٣٣٤٤) الذين يستلون المجتمع الأصلي بعد تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما لإعداد الأدوات وتقنياتها وعددهم (٩٢١) والأخرى للإجابة عن الأسئلة وعددهم (٢٤٢٣).

معلمو المرحلة الثانوية الصناعية من التخصصات المختلفة - فى العام الدراسى ١٩٩٧ - ١٩٩٨ م بمدينة القاهرة - تتراوح سنوات الخبرة لهم بين عامين حتى اثنى عشر عاماً وعددهم (٣١٨) بعد تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما لإعداد الأدوات وتقنياتها وعددها (١٣٠) والأخرى للإجابة عن مقياس بيئة الفصل وعددها (١٨٨) .

جـ) أدوات البحث :

- ١- مقياس تسلطية المعلم كما (إعداد الباحث)
يندرجها الطلاب
- ٢- مقياس للميول نحو المواد (إعداد (أنتوينستل ، وديكوورث)
الدراسية ترجمة وتقنين فؤاد أبو حطب ١٩٧٤
- ٣- مقياس بيئة الفصل (إعداد (تريكت ، موسى)
١٩٧٤ ترجمة وتقنين عبد الرحيم
بخيث عبد الرحيم

الخطوات الإجرائية البحث :

تطلب هذا البحث القيام بالخطوات التالية :-

- ١- عرض للمفاهيم والتعريفات المختلفة للتسلطية .
- ٢- عرض للنظريات المختلفة التي تفسر السلوك التسلطي .
- ٣- عرض لمتغيرات بيئة الفصل التي يتم معالجتها في الدراسة الحالية.
- ٤- عرض لمتغيرات بيئة الفصل التي يتم معالجتها في الدراسة الحالية.
- ٥- عرض للنظرية المفسرة للعلاقة بين الإنسان وبيئته .
- ٦- استعراض الدراسات العربية والأجنبية المتصلة بموضوع البحث .
- ٧- إعداد وتقنين الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية .
- ٨- تحديد عينة البحث .
- ٩- تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة .
- ١٠- تصحيح أدوات البحث ورصد درجات الطلاب والمعلمين .
- ١١- المعالجة الإحصائية وعرض النتائج وتفسيرها .
- ١٢- وضع التوصيات والبحوث المقترحة على ضوء نتائج البحث .

٩- مصطلحات البحث :

الإدراك Perception

"عملية نفسية قولها وعى الأشياء الخارجية وصفاتها وعلاقاتها مما
لة صلة مباشرة بالعمليات الحسية وذلك تمييزا لها عن التذكر وسواه من
العمليات" (فاخر عاقل ، ١٩٧١ ، ص ٨٣) .

التسلطية Authoritarianism

ينبع التعريف الإجرائي للتسلطية من خلال الإطار النظري حيث يرى (عبد الستار إبراهيم) أن للتسلطية بناء مركب يتألف من ثلاثة عناصر وهي :

- (١) عناصر خاصة بالتفكير كالتصلب ، والقطع ، والانغلاق .
- (٢) عناصر خاصة بالمعايير أو المعتقدات التي تحدد للفرد اتجاهاته إزاء أناس آخرين أو موضوعات أو رموز .
- (٣) عناصر خاصة بطرق التصرف والسلوك نحو الآخرين أو المجتمع بشكل عام .

(عبد الستار إبراهيم، ١٩٨٤، ص ٢٧)

بيئة الفصل (حجرة الدراسة) Classroom environment

يرى الباحث أن بيئة الفصل هي : مجموعة العناصر والمؤثرات التي يتفاعل الطلاب والمعلمون معها ويتأثرون بها والتي تحدد في النهاية طبيعة هذه البيئة .

الميل : Interst

يعرفه جيلفورد Gilfford بأنه :- نزعه سلوكية عامة لدى المرء تجعله ينجذب نحو فئة معينة من فئات النشاط ، وتتضمن عبارة " نزعة سلوكية عامة " أن الميل سمة عامة ، أما كلمة " ينجذب " فتدل على وجود شئ ما له قيمة ينتبه إليه الفرد أو يبحث عنه أو يتجه نحوه أو يسعى للحصول عليه

(فؤاد أبو حطب ، ١٩٨٦ ، ص ٤٢٠) .

مدرس المواد الفنية :

وهو خريج كلية التربية (الشعبة الصناعية) والذي يعمل بالمرحلة الثانوية الصناعية والقائم بتدريس مواد التخصص الفنية وهي :-
رسم فنى - تكنولوجيا أمن صناعى - زخارف - مقاييسات -
ميكانيكا - مشروعات.
(أمر تكليف تنسيق التعليم الفنى - وزارة التربية والتعليم)

مدرس المواد الثقافية :

وهو خريج كلية التربية (الشعب العلمية) والقائم بتدريس إحدى المواد الثقافية المقررة على طلاب الثانوى الصناعى وهى :- علوم - مواد اجتماعية - رياضيات - لغة عربية - لغة إنجليزية . (نفس المصدر)

الفصل الثاني

المفاهيم النظرية

♦ مقنمة .

♦ المبحث الأول (التسلطية).

♦ المبحث الثاني (بيئة الفصل).

♦ المبحث الثالث (المبول).

الفصل الثانى

الإطار النظرى

المبحث الأول

Authoritarianism التسلطية

ك مقدمة :

لقيت التسلطية اهتماماً مكثفاً من الباحثين الغربيين والعرب ، كما خضعت للبحث العلمى السيكولوجى زهاء ربع قرن وضعت خلالها مقاييس لتحديد أسبابها ونتائجها السلبية على الشخصية والمجتمع ، والبحث فى هذا الفرع ربما يكشف لنا عن نتائج نستطيع بها تقديم بعض الحلول للمشكلات الاجتماعية ودور الشخصية فيها .

(عبد الستار إبراهيم ، ١٩٨٧ م ، ص ٤٦٧)

والدراسة الحالية تركز فى هذا المبحث على تحديد مفهوم شامل للتسلطية، حيث اختلط بالعديد من المفاهيم القريبة منه، ولتتعرف على هذه المفاهيم ربما يجنبنا الخلط ويصبح المفهوم لدينا أكثر تمييزاً، كما نتعرف على وجهات نظر بعض المفكرين النظريين فى التسلطية مثل "فروم"، "ميرفى" وذلك حتى ندرك الاختلاف والاتفاق بينهم، ثم نتناول المحددات الاجتماعية لها والآثار المترتبة على شيوعها، ولزيادة فهمنا لنمط الشخصية التسلطية نتناول أهم نظريتين كانا لهما لفضل الكبير فى إلقاء الضوء على بداية نموها فى الفرد داخل الأسرة، وهى نظرية التحليل النفسى، وما أولته نظرية التعلم الاجتماعى من اهتمام بالظروف والمؤثرات الاجتماعية المحيطة بالفرد وكيف تنعكس على أسلوب تعامل الأفراد وكيفية تحديد أنماط شخصياتهم .

أولاً :- نحو تعريف شامل لمفهوم التسلطية :

كان لظهور كتاب الشخصية التسلطية عام ١٩٥٠ (الأدرنو وزملائه) الفضل في شيوع مفهوم التسلطية وبدية الانطلاق للعديد من الدراسات حول هذا المفهوم ، فلم يكن هذا المفهوم شائعاً قبل القرن العشرين إلا كنمط يميز العلاقات بين الأفراد ، وقد بدأ هذا المفهوم بدراسة التعصب الاجتماعي للإشارة إلى الاتجاهات المضادة الديمقراطية وذلك على مستوى الشخصية ، أما على المستوى النظري فقد أشار الباحثون إلى أن التعصب يحدث غالباً كسبب من زملة أعراض الشخصية الفاشية .

ولقد تباينت الآراء بين علماء النفس في تحديد مفهوم الشخصية التسلطية وربما يرجع ذلك إلى تركيز كل عالم على جانب من التسلطية دون الجوانب الأخرى، ولذلك يحاول الباحث في السطور التالية تتبع العديد من التعريفات حتى نصل إلى تعريف محدد نتفق عليه ويتناسب مع الدراسة الحالية .

فالشخص للتسلطى عند "ميرفى" Marphy شخص يتميز بالجمود ويتصرف مع غيره وفقاً لما تمليه عليه نظريته للواقع . تلك النظرة القائمة على الطبقية والسيطرة والخضوع الأعمى لمن هم في مركز السلطة .

(Marphy , 1947 , P. 980)

ويرى كريستى وجارسيا "Christie & Garcia" أن للتسلطية تشير إلى مجموعة الأعراض المتميزة كالوحد بنماذج السلطة واعتناق مفهوم محدد عن الذات بأنها صانعة للقوانين والجمود في تناول القواعد الاجتماعية. (Cristie & Garcia 1951 , PP457 - 469)

أما "أدرنو" وزملاؤه "Adorno et . al" قد ميزوا بين المتسلطين وغير المتسلطين على ضوء مجموعة متغيرات سيكولوجية اتضحت لهم

من خلال تجاربهم الاستطلاعية وهى العرفية، الخضوع للتسلطى
التدميرية، الانشغال الجنىسى . (A domo et . al 1950)
ويعرفها "أيزنك" Eysenck فى دائرة معارف علم النفس بأنها
مصطلح جمعى يعبر عن العديد من الاتجاهات الاجتماعية التى تعكس
معادة الديمقراطية والاستعداد للفاشية ويصفها بمجموعة من المتغيرات
التي وردت فى تعريف "أدرنو وزملائه" .

(Eysenck , 1975 , P.102)

ويحددها "عبد المنعم الحفنى" بأنها ممارسة الحكم بالأوامر فى
سلوك الناس واستخدام السلطة المباشرة والاهتمام بحقوق الدولة قبل حقوق
الأفراد، كما يحددها بأنها مجموعة السمات الشخصية التى تميز بها من
لا يرضون من مخالطتهم إلا الطاعة والولاء الكامل .

(عبد المنعم الحفنى ، ١٩٧٨ م ، ص ٧٩)

ويحددها(عادل الأشول) بأنها مجموعة أعراض شخصية يشترك
فيها من لهم اتجاهات تسلطية وأهم ما يميزهم السلوك العرفية فيما يتعلق
بالجنس وللخرافات والميل إلى الهدم والسلوك السافر ، ويحدد التسلطية
الاستبدادية بالسلوك الاستبدادى فى التعامل مع الطفل والافراد باتخاذ
القرارات المتعلقة بتربية الطفل أو المراهق .

(عادل الأشول، ١٩٨٧ م، ص ص ١١١ - ١١٢)

**** ويتناولها كمال دسوقي من ثلاثة جوانب مختلفة :-**

- الجو التسلطى Authoritarian atmosphere ويتصف باستخدام القائد
للطرق الاستبدادية والوسائل الأوتوقراطية فى التعامل مع الجماعة .
- الخلق الاستبدادى Authoritarian character وهو الفرد الذى يشتبهى
الطاعة والخضوع دون جدال وقد يرتبط بتلك الصلابة التذلل للسلطة
العليا، والتملء بالقواعد والمبادئ، عدم تقبل الخطأ والإبهام .

السلطوية Authoritarian وهى طريقة لضبط سلوك الجماعة وتحديد المهام وطرق العمل بمعرفة القائد والاعتقاد بمبدأ السلطة فى العلاقات الاجتماعية وميل شخصى لاشتهاء وطلب الطاعة والمرؤوسية .
(كمال نسوقى، ١٩٨٨ م، ص ١٥١)

والسلطوية عند كل من (علاء كفاى)، (وجابر عبد الحميد) بمعناها العام هى الاعتقاد بأنه ينبغى ضبط الناس والسيطرة عليهم بقوة عليها قد تكون فى صورة شخص أو دولة أو جماعة أو فكرة، وينبغى ألا تكون حقوق الفرد منفصلة عن هذه القوة، ونمط الشخصية السلطوية يتقيد بالقيم التقليدية ويتوحد مع السلطة ويخضع لها وينشغل كليه بالقوة والمكانة" (جابر عبد الحميد، علاء كفاى، ١٩٨٨، م ج ١ : ٣١٣)

ويعرفها (ج عبد القادر) بأنها "اتجاهات فى سياسة الأفراد أو الجماعات، وإدارتهم تتصف بممارسة السلطة عليهم وعدم اعتبار آرائهم أو مراعاة مشاعرهم وتخويفهم بالعقاب إن خالفوا ما يرفضه السلطان أو صاحب السلطة عليهم أو اعترضوا عليه ويمهد لها تجميع السلطة فى يد فرد واحد أو أفراد قليل، والسلطوية تفرض الانصياع الأعلى من جانب الجماعة وأفرادها لمن يتولى إدارتها أو قيادتها أو السلطة والسلطان فيها. وهى بهذا ضد الديمقراطية واتجاهاتها التى تنادى بها الغالبية وتجندها وتكاد ترانف الديكتاتورية" .

(فرج عبد القادر طه، ١٩٩٣ م، ص ١٩٨)
ويتأوله (محمود فتحى عكاشه) كمصطلح مستخدم فى الواقع التربوى بأنه نمط يسود فى الفصل المدرسى المتمركز نشاطه حول المعلم مع سيطرة عالية للمعلم ونشاط تدريسى رسمى وتحديد للمهام التعليمية والاتصال من جانب المعلم .

(محمود فتحى عكاشه، ١٩٩٥، ص ١٤٥)

ويحدد آخرون المدخل التسلسلي بأنه مجموعة الإجراءات والممارسات التي تستخدم لضبط سلوك التلاميذ بطريقة سلطوية والجوء إلى أسلوب التأديب والعقاب لمن يخرج عن النظام داخل الفصل .

(أحمد حسين اللقاني، على الجمل، ١٩٩٦ م، ص ١٥٥)

والذي يتأمل التعريفات السابقة للتسلطية يلاحظ وجود مجموعات بوجهات نظر مختلفة مما كان سبباً في عدم وضوح المفهوم وغموضه في كثير من التعريفات، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نجد أن مفهوم التسلطية في معظم التعريفات كان يعالج مرتبطاً بمفاهيم شبيهة مثل السلطة والجمود والتعصب، وربما تشير أحدث الدراسات التي تناولت مفهوم التسلطية في المعاجم والموسوعات السيكولوجية إلى مفهوم يمكن أن نعتبره مفهوماً مكتملاً بالمقارنة بما كان عليه من عدم الجدية والثناء في الدراسات الأولى للتسلطية. فمن التعريفات التي تناولت التسلطية كمجموعة من السمات أو المتغيرات التي تميز بين التسلسليين واللاتسلسليين تعريف .

(أدرو ورفاقه، كريستي، عادل الأشول، أيزنك، علاء كفاي)

وهناك من نظر إلى التسلطية من حيث أنه فلسفة سياسية تتضمن ممارسة التحكم في سلوك الأفراد وفرض الرأي ومراعاة حقوق الدولة قبل حقوق الأفراد والانصياع لمن يتولى السلطة (عبد المنعم الحفني، فرج عبد القادر، كمال دسوقي) .

أما روكيتشي. فقد نظر إلى التسلطية مركزاً على الجوانب المعرفية وأساليب التفكير التي تميز التسلسلي عن غيره، ويتلوه آخرون كنمط للعلاقات في الواقع التربوي بما يتضمنه من ممارسة وسلوك مثل "محمود عكاشه، على الجمل" .

وعلى الرغم من أن تعريف "ميرفى" للتسلطية يجمع بين البناء المعرفى والمضمون الأيديولوجى إلا أن ما يوجه إليه من نقد ، قوله للتسلطية بأنها اعتماد (أسمى) غير ناقد على معايير السلطة وهو ما يتفق معه تعريف (فرج عبد القادر) حينما يذكر أن التسلطية تفرض الانصياع (أسمى) من جانب الجماعة "ويؤكد ذلك ما يوجهه (عبد الستار إبراهيم) من نقد "بأن المسألة ليست فى مجرد الخضوع أو الاعتماد على السلطة ، وإنما فى مقدار اعتماد هذا الخضوع على القدرة النافذة لدى الشخص .

فليس المهم هو كم الاعتماد على السلطة وإنما ما طبيعة ذلك الاعتماد؟ هل هو اعتماد أسمى غير ناضج ؟ أم إنه اعتماد قائم على موازنة الأمور والتقبل النقدى السليم الذى يراعى إمكانات الواقع وملائمة معايير السلطة لهذا الواقع ؟ فليست معايير السلطة السيئة فى كل الحالات بطبيعة الحال! وليس كل شخص يخضع للسلطة فى بعض النواحي بعد تسلطياً" (عبد الستار إبراهيم، ١٩٧٨ م، ص ١٨) .

أما أرنزو وزملاؤه فقد انطلقوا فى علاجهم لميول التسلطية من مفهوم ضيق فقد ركزوا فى تحديدهم للمفهوم على تصور جزئى للتسلطية جعلها قاصرة على التعبير عن المضمون الأيديولوجى وبزواية محددة من ذلك المضمون: وهى أيديولوجية اليمينى الفاشى، وما فيها من تمجيد للقوة والسلطة وذلك دون أن ينتبهوا إلى البناء المعرفى للشخصية التسلطية ! .

" فالاهتمام بالبناء المعرفى هو الذى يحدد طريقة الشخص المعرفية عند التعامل مع نظامه الإعتقادى".

(عبد الستار إبراهيم، ١٩٧٢م، ص ٧١ - ٧٢)

وبلاحظ أن أغلب التعريفات ترى أن الشخصية المتسلطة تحوى من العناصر ما يشير إلى وجود بناء معرفى لدى الفرد يتسم بالتصلب والانغلاق الذى يجعله يساير كل ما يصدر من الأعلى قوة ومكانة.

ولعل التعريف الذى اقترحه "عبد الستار إبراهيم" والذى يكاد يجمع وجهات النظر السابقة فى تعريف التسلطية كان بمثابة بلورة لهذا المفهوم حيث رأى أن التسلطية بناء مركب يتألف من ثلاثة عناصر وهى :

- ١- عناصر خاصة بالتفكير كالتصلب، والقطع والانغلاق .
- ٢- عناصر خاصة بالمعايير أو المعتقدات التى تحدد للفرد اتجاهاته إزاء أناس آخرين أو موضوعات أو رموز ويرى أن الشخص للتسلطى يتبنى معتقداته ويتعلق بها وذلك لقيمتها الخاصة كمعايير ترضى حاجاته للقوة والسلطة .

٣- عناصر خاصة بطرق التصرف والسلوك نحو الآخرين أو المجتمع بشكل عام . وهو يرى أن هذه المعتقدات والمعايير التى يتبناها التسلطى تتفاعل فيما بينها وتظهر فى سلوك الفرد بطريقة استبدادية نحو الآخرين ، كما تودى إلى زيادة تصلبه الفكرى وجموده "

(عبد الستار إبراهيم، ١٩٨٤، ص ٢٧)

وهذا التعريف فيما يبدو أكثر شمولاً حيث يهتم بالجانب المعرفى (وذلك فيما يفكر الشخص فى معتقداته بطريقة متطرفة ، كما يهتم هذا المفهوم بالجانب الأيديولوجى (وذلك حينما يتبنى الفرد معتقدات استبدادية) وهذا بالإضافة إلى اهتمامه بجانب الممارسة (والذى يتمثل فى طريق التصرف مع الآخرين) ولذلك نرى أن هذا التعريف يتناسب مع الدراسة الحالية، وهنا نقاس تسلطية المعلم بالدرجة التى يحصل عليها فى مقياس التسلطية المستخدم فى هذه الدراسة والذى يطبق على الطلاب للذين يقوم بالتدريس لهم هذا المعلم .

ووفقاً لهذا التعريف نجد أن المدرس التسلطى دائماً يستخدم مع طلابه طرقاً تقليدية ولا يحب تغييرها، ويلجأ إلى فرض هذه الطرق دون

اعتبار لأراء الطلاب ويراها تتماشى مع معتقداته الخاصة وما اعتاد عليه
فى ممارسة مهنته ويتصرف مع طلابه ممارساً هذه الطرق .

ثانياً :- وجهات نظر بعض المفكرين النظريين عن التسلطية :

١- نظرية فروم فى التسلطية :

يرى "فروم" أن وجود الدوافع الماسوشية لدى الفرد يشير إلى
الشخصية المتسلطة، وهو يرى أن فى السادية يستمتع الفرد بالتحكم فى
غيره من الأشخاص مع استخدام القوة التدميرية، أما الشخص الماسوشى
فهو يتوحد مع غيره ممن يتصف بالقوة الغاشمة، ويتعجب فروم من أن
الساذى يعتمد على موضوع ساديته وفى الوقت نفسه يجعله قريباً منه حتى
يمارس ساديته وإحساسه بالقوة !! ويقول فروم: كيف يكون اعتماد الحاكم
على المحكوم والقوى على الضعيف والأمر على المأمور ؟ وهو يفسر
ذلك بأن مشاعر القوة والسيطرة عند الساذى لا تجد الإشباع إلا إذا تحقق
له موضوع آخر يمارس فيه ساديته ويشبع فيه دوافع القوة والسيطرة
والتحكم. (From ,E. ,1947 , P. 420)

ويعتبر فروم الميول السادية - الماسوشية فى نظريته إحدى
(ميكانزمات) الهرب من المشاعر غير المحتملة الناتجة عن شعوره
بالوحدة، وهو يرى أن التسلطى يلجأ إلى المسائرة الآلية عند مواجهة
الظروف الغامضة فيصبح شخصاً مسائراً لأفكار ومشاعر الغير .

(علاء كفاى، ١٩٧١ م ، ص ص ٢١ - ٢٣)

ومعنى ذلك أن المعلم التسلطى وفقاً لنظرية فروم يستمتع بمعاناة
تلاميذه ويلجأ دائماً إلى تهديدهم ويتلذذ دائماً فى استخدام العقاب نحوهم
وهو فى الوقت نفسه يخضع لمن هم أكثر منه قوة ويساير آرائهم مثل
الموجه أو الناظر أو مدير المدرسة .

(٢) وجهة نظر ميرفى فى نشأة الخلق التسلطى :

اعتمد "ميرفى" على عملية التطبيع الاجتماعى Socialization فى تفسير الخلق التسلطى وهو يرى أن نمو الخلق التسلطى يمر بمجموعة من المراحل :-

١- عملية التوحد Identification

يشير مفهوم التوحد كما أوضحته نظرية التحليل النفسى إلى العملية التى يتمثل فيها الطفل لصورة والديه حتى وهو يعطى لنفسه بعض صفات والديه، كما أنه ينسب إليهم بعض صفاته ، ويتصرف باستمرار كأنه أحدهم، وتزداد عملية التوحد نتيجة لسلطة الآباء أمام الطفل وبالتالي يعتمد الطفل على وجهات نظر الآباء ومعاييرهم ، وقد يصل حد الاعتماد هذا إلى مرحلة تشبه الطفل الزائد بمعتقدات الآباء ، وكلما أصبحت طرائق الآباء مركزية ومعارية لزداد التصلب واللاحراك الذهنى لدى الأطفال .

٢- مفهوم الذات باعتبارها صانعة للقوانين

Self concept as low giver

لا يتوحد الفرد مع الآباء فى كل أدوارهم ويرى الجشتلطيون أن هذا التوحد يرتبط بدور أو بآخر .. فلو أدرك الطفل دور الوالد كصانع للقوانين فإنه سوف يتمنى ذلك فى ذاته فيعتقد الطفل أنه يجب أن ينشئ القوانين والمحرمات حتى يصبح لياً لو لما على وجه الحقيقة..

٣- حب الذات (النرجسية) Narcissism

تنشأ هذه العملية نتيجة لرغبة الطفل فى أن يرى ذاته موضوع حب الوالدين ورضاهم وفى أن يشعر بالأمان والاطمئنان ولذلك يسعى الطفل حتى يحقق ذلك إلى أن يسلك ما هو متفق عليه داخل المنزل بأنه صواب، ويتفق (ميرفى) مع (فروم) فى أن الطفل الذى يحتاج إلى الحب

والشعور بالأمان هو من أكثر الأطفال تسلطية ، وحيما يتمثل الطفل ويمدح القوانين لدخل ذاته يهدف من ذلك إلى أن يرى ذاته محبوبة من الوالدين.

٤- الاتجاه نحو القواعد :- Attitudes Towards Rules

قد تؤدي الحاجات النرجسية إلى اتجاه آخر أكثر شمولاً نحو القواعد الاجتماعية، فقد تصبح هذه القواعد نتيجة لما مر به الطفل فى مراحل الطفولة غاية فى ذاتها، ويصبح إشباعها فضيلة ومخالفتها رذيلة ومن يتبعها إنسان يستحق اللثاء والحب ومن يخالفها هو إنسان متمرّد !! ويعد للفرد تسلطياً إذا اعتبر هذه القواعد أطراً مرجعية له ورضى بها، وحينما تصبح جزءاً من بناء الفرد ، وتصبح حاجته إليها كحاجته للطعام والشراب .

(Marphy,1947) وقد أشارت (برونزويك) إلى تميز الجو الأسرى لدى التسلطيين بالمجاعة المتصلبة - Rigidity Conformity والتأكيد على نظام يقوم توقع التعلم السريع للقواعد الخارجية المتصلبة التى قد تفوق قدرة الإدراك لدى الطفل، ويكون خضوع الأطفال لأبائهم نتيجة للخوف من الضغوط الخارجية؛ حيث تبدو المتطلبات الأخلاقية لهم محاصرة وغامضة وعلى العكس من ذلك فكلما كان قلق الآباء المساوتين على مجاعة القواعد والالتزام بها أقل؛ ومن ثم كان تعبيرهم عن الحياة الوجدانية أكثر ثراء متبعين أساليب التوجيه والتأييد أكثر من أساليب الضغط والإدانة، الأمر الذى يجعل الطفل قادراً على العمل بعيداً عن مشكلاته الانفعالية.

(Frankel Brunswik , E. 1954 , PP. 236 - 237)

وتؤكد (برونزويك) أن هذا يدفع بالنضج الوجدانى خطوات إلى الأمام كما يسمح بتكيف إجتماعى أرقى (Ibid p.2567)

ووفقاً لنظرية (ميرفى) فى تفسير الخلق التسلطى يتضح لنا أهمية طرق التربية التى يتبعها الوالدان على شخصية الأبناء، وتصبح شخصية الطفل شخصية اتكالية ضعيفة حينما يسرف الوالدان فى تثبيت ما تعارفا عليه من معايير جامدة ، ونتيجة لخوف الابن الشديد من الوالدين فهو يساير السلوك السائد معهم ويخضع لهم حتى يشعر بحبهم له ونتيجة لضعف إدراكه لعناصر البيئة التى يوجد فيها، فهو يساير ولديه حتى ينجو من العقاب ويشعر بالأمان معهم. وفى إطار البيئة التعليمية وحينما لا يختلف المعلم فى سلوكه مع طلابه عن الأبوين التسلطيين من القمع وتجاهل استجاباتهم والسيطرة عليهم؛ تصبح شخصياتهم بعد ذلك خائفة خاضعة لتساير الآخرين ولا تستطيع تحمل المسئوليات .

ثالثاً :- بعض المفاهيم المرتبطة بالتسلطية :

الكشف عن حقيقة العلاقة بين التسلطية وبعض المفاهيم التى كانت قريبة الصلة والتى ساهمت فى غموض هذا المفهوم .. نرى أن نبداً بتوضيح ما تعنيه هذه المفاهيم وعلاقتها بمفهوم للتسلطية؛ فلعنل ذلك يساعدنا على استجلاء هذا المفهوم ومعرفة الأسباب التى دعت إلى الخلط بينه وبين غيره من المتغيرات فى كثير من الدراسات .

(١) العلاقة بين التسلطية والسلطة :

تعرف السلطة فى معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بأنها القوة الطبيعية أو الحق الشرعى فى إصدار الأوامر من القائد ، والتصرف فى المجتمع؛ حيث يصبح للقائد مركز اجتماعى وشرعى يقبله أعضاء الجماعة ويخضعون لكل قراراته وأوامره وتوجيهاته . أما من يفرض سلطته على الناس بالقوة ولا يستمدّها من إرادة الشعب فهو يعد فى هذه الحالة مستبدّاً لأنه يسمّى استعمال السلطة .

(أحمد نكى بنوى ، ١٩٨٦ م ، ص ٣١)

وفى دائرة معارف علم النفس (١٩٧٥) تعرف السلطة بأنها مكانة الشخص فى العلاقة بين اثنين أو أكثر من الأشخاص الذين أجازوا له أن يهيمن على آراء الآخرين فى علاقته معهم داخل الجماعة ، ويكون الأشخاص سلطة مخولة رسمية أو غير رسمية وذلك لخبرتهم فى مجال من المجالات التى تهمل الجماعة ودورهم للمؤثر فيها وبالتالي تكون لديهم سلطة بقدر ما يفيدون فى إمكان إظهار القدرة على إشباع حاجات أعضاء الجماعة الآخرين، والسلطة دائماً متصلة بالقوة الاجتماعية لدى الأشخاص. (Eysenk , H.J., Arnold W. , 1975 P. 103)

ويوضح لنا (فروم) الفرق بين السلطة والتسلطية حينما يميز بين نوعين من السلطة السلطة الرشيدة Rationl Authority والسلطة المثبطة Inhibiting Authority ويضرب لنا مثلاً للنوع الأول بالعلاقة بين المعلم وتلميذه بأنها علاقة تهدف إلى تقليل البعد النفسى بينهما؛ ليصبح اتجاه المصلحة واحداً، ثم يضرب لنا مثلاً بالعلاقة بين السيد والعبد حيث يصبح هدف العلاقة زيادة التباعد النفسى بينهما وبالتالي يتضارب اتجاه المصلحة فى السلطة المثبطة، وعلى الرغم من أن العلاقة بين المعلم وتلميذه علاقة سلطة إلا أنها ليست علاقة تسلطية، وإن كان من الممكن أن تتحول إلى علاقة تسلطية، ونجد أن السلطة الرشيدة تحل نفسها بالتدريج محل السلطة المثبطة كلما حدث تقارب بين المعلم والتلميذ، وبالتالي نجد أن الود والحب يسود فى حالة السلطة للرشيدة وعلى العكس من ذلك يسود الكره والعداء فى حالة السلطة المثبطة وترتبط التسلطية بالسلطة المثبطة، وذلك حينما تفرض معايير الأبوين والكبار على التلاميذ حتى تصبح تلك المعايير إطاراً مرجعياً مغلقاً يسير سلوك التلاميذ وتفكيرهم حتى النهاية !! وهذا ما أطلق عليه (ميرفى) "باللاحراك للذهنى" أو "التصلب" فبعض

المعايير التي تلقن للطفل والتي قد لا تصلح إلا لوقت معين تصبح عند الطفل التسلطي معايير جامدة متعسفة تعم على سائر المواقف.

(From m, El 947 , P.P 413 - 415)

والتسلطية لا تعني الاعتماد على السلطة على الإطلاق والعلاقة بين التسلطية والسلطة ليست علاقة اقتران ، فمن الممكن أن يستخدم الإنسان السلطة دون أن يكون متسلطاً كما قد يكون الفرد متسلطاً دون أن يستخدم السلطة .
(علاء كفاي، ١٩٧٠، ص ٢٣)

كما يرى "ميرفي" أن التسلطية ليست هي الاعتماد على السلطة إذ أن الاعتماد على السلطة في كثير من الأحيان يكون اعتماداً نقداً واعياً لتحقيق وظائف حيوية، على حين أن الاعتماد الأعمى على السلطة هو الذي يدخل في زمرة الأعراض التسلطية . وهو يرى أن السلطة المتزمنة بما لديها من قيم ومعايير يتم تحديدها بطريقة متصلة يشعر الطفل إزاءها بالضعف وهي أساس نشأة الخلق التسلطي .

(Murphy , G 1947 , P. 237)

وقد عرّف "روكتيشي" السلطة بأنها: أي مصدر نلجأ إليها للحصول على معرفة معينة أو للتحقق من معلومات حصلناها عن أي جانب من جوانب العلم. ويقول روكيتشي: إننا جميعاً نلجأ إلى سلطة معينة للرضى حاجتنا إلى المعرفة والتحقق من الوسائل التي تشبع الحاجات الأخرى . وينقد روكيتشي القول لاشائع بأن التسلطية ترتبط في جذورها بالاعتماد على السلطة ، بينما تعتمد اللاتسلطية على رفض السلطة والاعتماد على العقل وهو يرى أنه من الصعب أن تعتمد على العقل فقط في حياتنا دون الاعتماد على سلطة ما، فالقائد والمعلم والمعالج لابد لهم من ممارسة أعمالهم في علاقات تتضمن السلطة ، والمهم هو ليس مقدار الاعتماد على

السلطة وإنما طبيعة ذلك الاعتماد هل هو اعتماد حر أو اعتماد أعمى مقيد وهو جوهر للتسلطية . (Rokcach , 1961 , P. 234)

ومن هذا نخلص إلى أنه فى السلطة يصبح هناك قائد شرعى يخضع له أفراد الجماعة وتكون قوته مستمدة من إرادة ، الجماعة بينما تصبح هذه السلطة تسلطية إذا قام القائد بفرض سلطته بالقوة دون مراعاة لإرادة الجماعة، كما ندرك أن السلطة دائماً متصلة بالقوة الاجتماعية لدى الأشخاص، ولابد من وجود السلطة فى العلاقات الاجتماعية، وإنه إن حدث تقارب بين القائد وأعضاء الجماعة فى أى مجال من مجالات الحياة ازداد التقاهم والود بينهم، وعلى العكس إذا أصبح القائد بعيداً عن أعضاء الجماعة فى كل ما يصدره من أوامر وتوجيهات ازداد التباعد النفسى وقل التعاون وربما أصبح اللداء والامتناع من أعضاء الجماعة نحو القائد هو الاتجاه السائد، ولذلك يجب أن تكون سلطة المعلم سلطة عاقلة، فلا يفرض آراءه على طلابه أو يستخدم العقاب كرسيلة للتأديب وذلك حتى يستطيع أن يكسب حب طلابه له ويصبح الموقف التعليمى مثمرأ فى النهاية .

وربما ينبهنا هذا إلى أنه من واجب المعلم أن يشعر كل طالب بمكانته وأهميته، وأن يشاركه السعى لتحقيق الأهداف التعليمية داخل جماعة الفصل، وأن يقترب من طلابه اقتراب الأب لأبنائه، ولا يشعرهم بوجود فوارق تفرسها طبيعة مهنته، وأن يدع الفرصة لكل منهم للتعبير عن ذاته، وأن يعرف كل تلميذ أن مصلحة الجماعة تتطلب مشاركة الجميع، والمعلم وهو يسعى إلى هذا يحافظ على مكانته كصاحب سلطة يوجه ويدعم السلوك المرغوب ويشجع دون تصلب فى الرأى وإذا سعى المعلم جاهدأ لتحقيق ذلك سوف يكون له مردود على إفرار شخصيات تتمتع بالصحة النفسية السليمة .

(٢) العلاقة بين التسلطية والتعصب :

يعرف التعصب Prejudice في معجم علم النفس والطب النفسي بأنه "فرط من الحماس" لفكرة أو قضية أو شخص قد يؤدي إلى الإضرار بصاحبها أو بالآخرين، وقد يكون عرضاً لمرض البارانويا والقصام البارانوي، وهذا الغلو في التعلق بفكرة أو قضية أو شخص لا يدع مجالاً للتسامح وبصاحبه ضيق لُفْق وبعد عن التعقل .

(جابر عبد الحميد، وعلاء كفاي، ج٣، ١٩٩٠، ص ١٢٥٩)
أما التعصب العنصري Race prejudice فهو عبارة عن أحكام مسبقة وغير عقلانية تصف الأفراد والجماعات دائماً بالنقصان والعيوب .
(جابر عبد الحميد، وعلاء كفاي، ج٧، ١٩٩٥، ص ٣١٤٨)
ويتفق كثير من الباحثين على العلاقة بين التسلطية والتعصب حيث إن سمات الشخصية التسلطية هي أكثر ما يميز الأشخاص شديدي التعصب .

ففي حديث (أيزنك) عن التعصب يرى أنه لا يمكن النظر إلى التعصب على أنه نمط مستقل من أنماط الشخصية ، بل يرتبط ببناء أشمل في الشخصية وينتمي إلى مجموعة أشمل من المعتقدات والآراء والاتجاهات هي المحافظة التسلطية، كما يرى (أيزنك) أن الاتجاهات التعصبية ليست في حد ذاتها إلا جزءاً من مجموعة من العوامل التي يطلق عليها الاتجاهات الفاشية أو التسلطية .

(Esynek , H. J. , 1963 , 263)

وكان (أدرنو) (وزملاؤه) أول من درسوا تلك العلاقة عند دراستهم للارتباطات بين التسلطية كما يقيسها مقياس (F)، وبين التعصب أو التمرکز حول الجماعة الداخلية كما يقيسها مقياس (E) نسبة إلى مصطلح Ethnolentrism وحيث كان مقياس (F) متركزاً أساساً على

الأيدلوجية الفاشية وكان الاستنتاج الذى توصلوا إليه أن لتعصب عملية تسلطية . (Adorno et.al , 1950 , P.P. 262-265)

وفى دراسة (البيتى جرو) Bety Gro حاولت فيها دراسة علاقة التسلطية بالتعصب فى عدد من الولايات الشمالية والولايات الجنوبية ، وكان من نتائج هذه الدراسة ارتباط تقديرات مقياس (F) مع تقديرات مقياس التعصب ضد الذنوج ارتباطاً موجباً له دلالة إحصائية .

(Mc. Candless B.R., 1961)

وقد وجد (روكتشى) أن التعصب عبارة عن سمة عامة فى الشخصية وليس مظهراً موقفياً يظهر فى تمجيد الجماعة الداخلية وإدانة الجماعة الخارجية. فزيادة الميل إلى رفض الذنوج يصاحبها زيادة رفض البيض زيادة إدانة الجماعة الخارجية يصحبها وزيادة إدانة الجماعة الداخلية. وهذا يشير فى الواقع إلى أن التعصب ليس رد فعل لمظاهر سلوكية تصدر عن الأقليات التى يتعصب ضدها الشخص ، وبالتالي نتضح لنا العلاقة بين التسلطية والتعصب فيجب أن نتعامل مع التسلطية من حيث أنه عملية تقوم كوظيفة لسمات أخرى هى نفس السمات الموجودة فى التركيب البنائى للتعصب، ويصبح من الخطأ أن نتعامل مع التسلطية على أنها قياس غير مباشر للتعصب، أو لأنها عبارة عن ميول عميقة كامنة وراء مجموعة المظاهر السلوكية للتعصبية .

(عبد الستار إبراهيم، ١٩٧٢ م، ص ٧١ - ٧٢)

كما توصل (محمود جمعه) (١٩٩٨ م) إلى وجود علاقة دالة موجبة بين التعصب واتجاه التسلط فى للتنشئة الوالدية كما يتركها الأبناء ، وأن المرتفعين فى درجة التعصب علاقتهم سلبية ومضطربة مع الآخرين قوامها النقد والنفور والابتعاد، كما أن نظرتهم للبيئة سلبية قوامها الاستسلام، وعدم القدرة على مواجهة المشكلات والاستسلام لها وهم

يتسمون بضيق الأفق (الحكم المسبق، التصلب، الجمود في التفكير) وعدم تقبل الأفكار التي تختلف عن أفكارهم ، كما توصل إلى أن المنخفضين في درجة التعصب علاقاتهم مع الآخرين إيجابية قوامها الثقة والاحترام والحب والتعاون ، أما نظرتهن إلى البيئة فهي إيجابية قوامها الموضوعية وكانوا أكثر إيجابية في حل المشكلات والتصدى لها .

(محمود جمعه ، ١٩٩٨ ص ص ١١١ - ١٢٥)

كما تناولت دراسة (بيتى أرون) (Betty Aron, 1950) الكشف عن خصائص المرتفعين والمنخفضين في درجة التعصب باستخدام اختبار تفهم الموضوع (TAT) وتوصلت إلى تميز المنخفضين في درجة التعصب بأن علاقاتهم إيجابية بالآخرين ويتسامى العدوان عندهم في الأنشطة المعقدة، أما المرتفعين في درجة التعصب فلديهم عدوان يتضح في التهور والانفعال وهم دائماً معتمدون ومسايرون لصور السلطة مما يشير إلى سلبيتهم في حل مشكلاتهم والصورة الوالدية عندهم يسيطر عليها التسلط الوالدى .

(Adorno et.al , 1950 ,P.P. 489 - 544)

وكما توصل عبد الستار (١٩٨٤) إلى ارتفاع الإناث على الذكور في التسلطية توصلت سلوى عبد الباقي (١٩٩٢) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في التعصب .

(سلوى عبد الباقي، ١٩٩٢ م، ص ص ٢٠٣ - ٢٢٨)

ولعل ما أكتنه الدراسات السابقة من وجود علاقة بين التسلطية والتعصب يؤكد ما اعتمد عليه. (ألرنو وزملاؤه) نتيجة لأبحاثهم عن التسلطية أن المتسلط يتميز بدرجة مرتفعة من التعصب . إلا أن هذه النتيجة قد اختلفت باختلاف البيئات الثقافية. ويبدو أن هذا التعصب (تعصب مرضى) ترجع جذوره إلى ما تشربته الشخصية في الماضي من

إجباطات وصراعات ورغبات عنوانية قد تكون نتيجة لتثنية الاجتماعية في المنزل، أو المدرسة وقد تكون نتيجة (الأيديولوجية) المجتمع .

وتظهر ردود الأفعال عند التسلطين والمتعصبين في صورة عقابية خارجية، وهم يميلون إلى إزاحة عنوانهم نحو الضعفاء؛ حيث يعتبرونهم أهدافاً مأمونة للعقاب وتمثل كبش الفداء؛ وهو ما لا نجده لدى غير المتعصبين وغير المتسلطين، ونخلص من ذلك إلى خطورة التسلطية لما يكون عليه الأشخاص المتسلطون من تعصب لأفكارهم وآرائهم ، ومن ثم يجب على المعلم أن يسعى بكل الطرق لتخريج جيل مبدع يستطيع أن يتحمل المسؤولية ويقود الآخرين، ولذلك يجب أن نهتم بالنظام التربوي في المدارس، وأن ننتج للطلاب كل فرص للنمو السوي، وأن نعمل على حل المشاكل التي تواجههم في مختلف فرص الحياة ولا نعمل على عرقلة إمكاناتهم حتى لا يتخرج لنا جيل متعصب من الأبناء .

إن السبيل المثلى لتقليل التسلطية في المدارس، وبالتالي الحد من التعصب هو مزيد من إتاحة فرص التربية والتعليم وفق مناهج سهلة وقد تقترب من الصواب إذا افترضنا أن الطالب حتى لو نشأ في بيئة متعصبة يمكن بانتماؤه إلى جماعة المدرسة تقليل هذا التعصب في وجود معلم سوي ونظام مدرسي يمكن أن يتيح فرص النمو التربوي للتلاميذ، وبالتالي تتأصل عرى الصداقة بين الطالب والبيئة المدرسية بمن فيها ونقل تسلطية المعلمين وطلابهم .

(٣) المسايرة ومدى ارتباطها بالتسلطية :

المسايرة أسلوب من الأساليب التي تظهر في شكل ميل عام لدى الفرد لمجاراة ضغط الجماعة .

(Vernon , L.A. & Levine , J. M. , 1968)

وهي بتعريف (روكنيتشي) (١٩٦١) حالة عقلية يرتهن وجودها بأنواع خاصة من الضغط الاجتماعي، وأحياناً تكون حاله دائمة ثابتة فسي بناء الشخصية، تتسم بالانغلاق للذهني تنظمها طبيعة بعض العلاقات الخاصة بين للشخص والسلطة، سواء كانت سلطة فردية أو جماعية، وقد تكون حالة وقتية رهينة بممارسة ألوان معينة من الضغوط. ويقترب هذا مع ما أشار إليه "حسن علي" من أن المجازاة تتضمن تغييراً في السلوك أو المعتقد نحو الجماعة، وذلك نتيجة لضغط فعلي أو متخيل من الجماعة أما إذا كان الشخص يتفق مع الجماعة ويتطابق معها دون ضغط فلا يعني هذا مجازاة. (حسن علي، ١٩٩٨ م، ص ١٩)

ويشير "محمود عكاشة" إلى ما توصلت إليه دراسات "كرتشفيلد" من أن الشخص المستقل يختلف عن الشخص المسائر؛ فهو أكثر كفاءة من الناحية العقلية وأكثر نضجاً وثقه بنفسه، ولا يتساوى مع الشخص المسائر في درجة للتصالب الفكري، وينمط المسائرون اتجاهاتهم وسلوكياتهم وفق اتجاهات وسلوكيات الوالدين بينما يتصف المستقلون بالواقعية والموضوعية والقدرة على إدراك جوانب القوة والضعف في شخصيات الوالدين، ويتصف المسائرون بأنهم أكثر تقيداً في اتجاهاتهم نحو تربية الأطفال، على حين كان المستقلون أكثر تسامياً، ويخلص "عكاشة" من ذلك إلى أن خصائص الشخصية التي تحمل على المسائرة قريبة الشبه جداً بتلك للخصائص التي تجعل شخصية تسلطية. وجوهر المسائرة هو النزاع بين القوى الداخلية عند الفرد وضغوط الجماعة وعندما يخضع الفرد لتلك الضغوط، فإن ما يميز سلوكه هو المسائرة.

كما يفرق بين المسائرة المفرطة والمسائرة النفعية، فهو يرى أن الفرد في النمط الأول يستسلم كلياً بذاته للجماعة ولا يمارس ما يخالفها ويتمسك بعقائدها ويتبنى اتجاهاتها بتعصب مفرط، أما النمط الثاني وهو

المسايرة النفعية وفيها يصف للفرد بأنه يتفق مع الجماعة ظاهرياً ويختلف معها داخلياً وهي مسايرة مؤقتة غير مستقرة .

(محمود عكاشه ، ١٩٩٥ م ، ص ص ١٠٨ - ١١٠)

وقد انتهى كل من " بليك وموتون " Blake & Moton من

دراستهم أن الأفراد يصبحون أكثر قابلية للمسايرة في الحالات الآتية :-

- ١- حينما يفقد الفرد ثقته بنفسه ويصبح قابلاً لتأثير الآخرين ونفوذهم .
- ٢- حينما يصبح موضوع المسايرة مجرداً ليست له جذور في خبرات الأفراد الحسية.

٣- حينما يكونون في موقف التعبير عن إرادة اجتماعية أو اتجاهات (إيديولوجية) .

ويرى (بليك وموتون) Blake & mouton (١٩٦١) أن من

أهم العوامل التي تجعل للفرد مسaireاً للجماعة الخضوع ، وعدم الثقة بالنفس ، قلة الذكاء ، نقص الأصالة ، الخلق التسلطي .

(Blake , R.A. & Mouton , P. 19)

ويذكر "عبد الستار إبراهيم" (١٩٧٩) أن الإنسان المسائر يكون أكثر ميلاً للامتثال في الأداء ، وأكثر تسلطاً وتسطيعاً وباحثاً عن الأمان والتقبل فيفلق على نفسه أي خبره جديدة وقد يتجنب الإبداع لما فيه من قدرة على التحدي، ولكن الأمر بالنسبة لغير المسائرين ليس على العكس تماماً .

كما أثبتت دراسة "إيفان وهومر" Ivan & Homer ١٩٦٧ وجود

علاقة إيجابية ذات دلالة بين التسلطية والمسايرة. فقد اتضح أن الحكم على معقولية المواقف يتأثر بالمصدر الذي يستمد منه المعلومات أو المعرفة التي تساعد على إصدار الحكم من مركز وسلطة .

(Homer , J. & Ivan 1968)

ومما تقدم لنا من دراسات تتضح إيجابية العلاقة ودلالاتها بين المتغيرين، وبذلك يبدو لنا أن المسيرة جانب من جوانب التسلبية وكما تؤكد لنا نظرية التعلم الاجتماعي في تفسيرها أن الوالدين التسليبيين يسيران مستويات السلوك السائد في الجماعة، ويوجهان النقد بشدة لكل من يخرج على معايير الجماعة وعلى المعلم أن لا يقيد طلابه بنظم صارمة وأن لا يستخدم معهم الضغط لمسايرة هذه النظم لابد أن يسعى إلى تنمية روح الاستقلال ، وأن يدرّبهم على النظر إلى الأمور بتفكير والتفكير الموضوعي لحل كل المشاكل التي تواجههم وأن يزوّد الأمور بميزان للعقل دون مسايرة عمياء، وأن ينمى فيهم الشعور بالثقة بالنفس وأن يشجّعهم على الإبداع والتجديد؛ بأن يقدم لهم من المشاكل ما يتطلب أفعالاً للعقل ومرونة التفكير حتى ينشأ كل منهم معتمداً على نفسه مسيراً ما يراه نافعاً له وللصلحة العامة ويرفض كل ما يتعارض مع القواعد والنظم وبالتالي يصبح للطلاب أقل تسلطية وأكثر استقلالية .

(٤) التسلبية والتصلب وعدم القدرة على تحمل الغموض :

يعرف مصطفى سويف (١٩٧٨) للتصلب Rigidity بأنه تلك السمة التي تكشف عن نفسها في مدى السهولة أو الصعوبة التي يلقاها الشخص في إحداث تغييرات في مجرى سلوكه في الاتجاه المناسب وفي الوقت المناسب. وهو يرى أنه يعد يمتد بين قطبين ويبدأ بالتصلب في أعلى درجاته؛ حيث يتعذر على الشخص إحداث التغيير المطلوب ويقابله في الطرف الآخر المرونة Flexibility وهنا يستطيع الشخص إحداث التغيير المطلوب، دون أدنى مشقة .

(مصطفى سويف ، ١٩٧٨ م ، ص ٢١٤)

والمضمون السلوكي للتصلب يشير إلى افتقار الفرد لأساليب السلوك التي يستطيع بها مواجهة للمواقف المختلفة، وعدم قدرته على

التعامل مع عناصر البيئة والعجز عن تأجيل الرغبات أو تحمل التوترات الناتجة عن التصلب والغموض .

(جابر عبد الحميد، علاء كفاي، ج٧، ١٩٩٥ م، ص ٢٣٠٦)
وتشير مرونة الفرد في المواقف المختلفة إلى الملوك الناضج . أما من يبدى تصلباً في مختلف المواقف فهو شخص متوتر غير سوى ، ويرى "يفين" أن عدم قابلية الشخصية والسلوك للمرونة يقابلان بارتفاع مستوى التوتر . (مصطفى سويف، ١٩٦٧م صص ٨ - ١٠)

وعن العلاقة بين التسلبية والتصلب استنتج "روكينشي" ١٩٧٠ من تجاربه أن التسلبية شكل من أشكال التصلب العقلي؛ لأن التسلبية يعجز عن التعامل مع النظم العقلية الجديدة ويعجز عن تنظيم أفكاره من جديد لتتلاءم مع الموقف أو المشكلة . (عبد الستار، ١٩٨٤، ص ١١١)
وقد أوضح (إيزنك) أنه بتطبيق اختبارات التصلب على مجموعات من المتعصبين والتسلطيين اتضح أن من يحصلون على درجات مرتفعة على مقاييس التسلبية والتعصب يحصلون أيضاً على درجة مرتفعة في التصلب . (Eysenck , H.J. , 1963 , P. 280)

"ويترتب على وجود سمة عدم تحمل للغموض ميل للشخص إلى التطرف في الاعتقاد والرأي، وتفضيله ما هو مألوف ومتماثل ومحدد ومنظم وميله إلى الحلول للقاطعة "

(زين العابدين وآخرون ، ١٩٩٣م، ١٨٩)

والنفور من الغموض كما ترى "برونزويك" Brunswik يعبر عن نمط من الشخصية يتميز صاحبه بالتوتر والميل إلى التعامل مع الأشياء الموجودة في الواقع وفقاً لتثائبات قاطعة فهي إما بيضاء أو سوداء، وكذلك الأشخاص ، إما أن يكونوا معنا أو ضدنا وذلك نتيجة عن عجزه في تحمل التوتر الذي يفرضه عليه الواقع، ومن ثم فالشخص المتوتر نتيجة عجزه

فى أن يدرك التعقيد الموجود وتنوعاته المتعددة فى الواقع يلجأ إلى وضعها فى صورة ثنائيات متقابلة متصلة .

(عبد الستار إبراهيم ، ١٩٨٤ م ، ص ١١٢)

كما درس (ميلون) (Milon 1957) العلاقة بين التسلبية وكلاً من التصلب وعدم القدرة على تحمل الغموض وتوصل إلى أن هناك علاقة إيجابية بين التسلبية وعدم القدرة على تحمل الغموض ، لها دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ ، ووجدت علاقة دالة بين التسلبية والتصلب . (Milon , 1957)

ويشير "عبد الستار" أن مرتفعى التسلبية أظهروا تمسكاً شديداً بالقيم والمعتقدات بطريقة جزمية عند إجراء مقابلات علاجية معهم، كما اتضح أن التصلب متغير يميز الخلق للتسلطى. فالتطرف فى الأحكام والنمطية والمعتقدات الثابتة سمات تعبر عن التصلب وتلعب دوراً فى المضمون التسلبى متمثلاً فى العدوان والخضوع التسلبين والتقليدية .

(عبد الستار إبراهيم ، ١٩٦٨ م ، ص ١٩ - ٦٦)

ومما تجدر ملاحظته فى هذا السياق أن المعلم المتصلب لا يقبل تغيير طريقته فى التدريس. وطريقته مجدية ، وهو دائم التكرار لطرق تقليدية يتمسك بها ولا يحب أن يحيد عنها دائماً وبالتالي يقف عقبة أمام أى فرصة للتجديد، كما لا يستطيع التصرف فى مختلف المواقف التى تتطلب منه المرونة العقلية اللازمة للتعامل؛ فسلوكه دائماً سلوك غير ناضج يوحى بعدم الثقة بالنفس ويركن دائماً إلى تطبيق ما اعتاد عليه، وهو أيضاً يصعب عليه التكيف مع طلبه فى المواقف التى يشعر فيها بالإحباط، فهو لا يستطيع أن يعبر عما يريد مع طلابه وليست لديه القدرة على تنظيم أفكاره لمواجهة المواقف الجديدة . وهذا المعلم نراه يلجأ إلى أسهل الحلول ويتعد عن التفكير بتعلل يتطلب منه التريث والمقارنة بين الحلول

المختلفة. وما دام لا يقبل الغموض فهو ليس لديه استعداد أن يتناقش مع طلابه في موضوعات المنهج أو في الأنشطة المتنوعة المرتبطة بالمنهج، وهو في نفس الوقت يرى من وجهة نظره أن هذا نوع من التعقيد قد يضعه في موقف حرج؛ لأنه سيعجز عن إدراك هذا التعقيد وبالتالي سوف يزداد ثورته، ولذلك فهو لا يقبل من البداية الدخول في هذا الموقف. وبهذه السمات يصبح المعلم خاضعاً للسلطة والنظام السائد في داخل المدرسة ويسايره بطريقة نمطية وينظر إلى طلابه ليسلكوا مثله ومن يحيد عن ذلك سوف يوجه إليه عدوانه؛ لأنه متمسك بما يراه وأى مخالفة من طلابه يمثل تهديداً لموقف المعلم وبالتالي يشترك مع المعلم التسلطى ولا تنتظر أن يحقق الصحة النفسية لمن يقوم بإعدادهم من الطلاب داخل المدرسة؛ لأنه لا يواجه الحياة بالمرونة الكافية التي تجعله يتلاءم مع متطلبات بيئته الاجتماعية .

(٥) التسلطية الوظائف العقلية :

كان تركيز بعض الباحثين على دراسة علاقة التسلطية بالذكاء كوظيفة من الوظائف العقلية، وكذلك اهتم البعض الآخر بدراسة المشاكل العقلية لدى المتعصبين وغير المتعصبين، وكذلك دراسة مستوى الأداء وعلاقته بالتسلطية وسوف يتضح لنا في السطور التالية أن متغير الوظائف العقلية يرتبط بالتسلطية .

فقد درس (كثير 1958) المشاكل العقلية لدى الأطفال باستخدام طرق المقابلة ليتأكد مما إذا كانت التسلطية لدى هؤلاء الأطفال تتضح في سلوك التعصب، وهل تختلف درجة التسلطية بين المتعصبين وغير المتعصبين من الأطفال، وقام الباحث بتطبيق اختبار تكوين المفاهيم كاختبار القدرة العقلية على المفحوصين، وأشارت النتائج إلى أن مجموعة الأطفال غير المتسلطين أدت الاختبار بصورة أفضل من مجموعة

المتسلطين، كما كان المتسلطون ينزعون إلى ان يكونوا أقل كفاية فى تكوين المفاهيم الصحيحة بينما يميل الأطفال الأقل تسلطاً إلى تنمية مفاهيم مناسبة، وبمعنى آخر فإن التسلطية لدى هؤلاء الأطفال ترتبط ارتباطاً سالباً بالتفكير الاستقرائى.

كما قام "كثتر" بتطبيق اختبار التفكير الاستدلالي على مفهومية تحتوى على نصفين أحدهما يتضمن إجابات من قبيل الأحاجي والألغاز، والآخر يتضمن فقرات من قضايا المنطق الشكلى، وتوصل الباحث إلى أن نتائج المجموعتين قد تشابهت فى القدرة على حل مشكلات المنطق الشكلى واتضح أيضاً أن درجة أداء الأطفال المتسلطين أضعف من الأطفال غير المتسلطين بالنسبة لفقرات الأحاجي والإلغاز وكان الفرق دالاً إحصائياً وعليه يمكن أن تكون الشخصية المتسلطة متصلة أيضاً.

(Kuthner , B , 1958 P. P. 20 - 35)

وأوضحت دراسات أخرى وجود علاقة سالبة بين التسلطية والذكاء، بمعنى أن المتسلطين أقل ذكاء من غيرهم، وأن الأفراد الأنكياء أقل تعرضاً للأعراض التسلطية (Livenson, 1950) كما توصل (كريستى) ١٩٥٨ إلى وجود علاقة بين درجة التعليم وعدد سنوات الدراسة والتسلطية بدلالة إحصائية عالية ؛ فكلما ارتفع مستوى التعليم انخفضت درجة للتسلطية والعكس صحيح .

(Christie , R Havel , 1958 P. 143 - 159)

وعلى ذلك من الجائز أن نقول إن المعلم للتسلطي؛ لأنه أقل ذكاء نراه يعجز عن التصرف فى المواقف الصعبة وقد لا يستطيع التحكم فى طلابه واكتساب الوقت المخصص للدرس فى جذب انتباههم نحو الموضوع لتحقيق أهدافه ، وقد لا يستطيع حل المشاكل التى تواجهه داخل بيئة الفصل أو فهم سلوك الطلاب المشاكسين، وقد لا يدرك الهدف من

توجيه أسئلة من بعض طلابه، هل لتضييع الوقت أما لمحاولة اختبار المعلم أم الهدف منها محاولة الفهم؟ كما ان قلة نكاته تجعله لقمه سائغة في يد الطلاب؛ فقد يلجئون إلى التمثيل أحياناً للاستئذان أو إعطاء حجج باطلة لنسيان الواجبات أو الأدوات .

رابعاً :- الأساليب المعرفية :

يعرف "وتكن" (Witkin) (١٩٧٦) "الأساليب المعرفية بأنها الطرق المميزة لأداء الأنشطة الإدراكية والعقلية، وهى تتميز بالثبات والعمومية، وهى تعنى الطريقة المميزة التى تصاحب الفرد فى معظم المواقف .

(Witken , H.A. , 1986 , P. 38 - 72)

بينما يرى "جيفورد" أن الأساليب المعرفية تسم بالعمومية بمعنى أنها تتسحب على القدرات المعرفية فى نموجه . كما تتسحب على المحتوى والنواتج، ويعتبرها (جيفورد) سمات عالية ، وتوجد فى كثير من العمليات، وهى سبب للفروق بين الأفراد فى كثير من المتغيرات المعرفية والإدراكية فى الشخصية .

(Guilford, J.F., 1980, P. 715 - 735)

وتتميز الأساليب المعرفية بالثبات النسبى وبالتالى يمكن الاعتماد عليها فى عملية التوجيه النفسى على المدى البعيد، وهى أداة فعالة فى تفسير السلوك الإنسانى فى مواقف مختلفة .

ومن الأساليب المعرفية المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية أسلوب الدوجماطية - الانغلاق الذهنى الذى يميز التسلطى عن غير التسلطى .

(١) نشأة مفهوم الدوجماطية :

تناولت الفلسفة منذ للقرن الثامن عشر مفهوم الدوجماطية للإشارة إلى وجهة النظر المترتبة نحو أى مذهب وذلك دون قبول لأى مناقشة،

ويرجع الفضل إلى الفيلسوف الألماني "كانط" Kant عندما أطلق مصطلح الدوجماطية لوصف أية قضية أو مذهب فلسفى لم يمهّد له بدراسة المقومات التى يستند إليها أو بدراسة مدى صدق هذه المقومات (أحمد عمر روى، ١٩٨٩ م، ص ٣٢٤) ولذا أصبحت الدوجماطية من وجهة نظر الفلسفة ادعاءات للعقل النظرى الذى لا يستند إلى تجربة ولا تعرف كيف تضع لنفسها حدوداً تقف عندها وعلى ذلك نجد أن الشخص الدوجماطى مؤمن أيماناً مطلقاً بصدق آرائه وبأن كل ما عداها وهم بطل، وهو متزمت متعصب منغلّق إلا على معتقداته، وغير مؤمن إلا بصحة آرائه وهو يؤمن بها إيماناً أسمى دون أن يقيم الدليل الكافى على ما يؤمن به ويؤكد دائماً إنها وحدها هى التى تمثل الحقيقة . (يحيى هويدى، ١٩٨٤، ص ١٢١)

وقد انتقل المفهوم بعد ذلك إلى ميدان علم النفس ، ولقد أسهمت مجموعة الدراسات التى قام بها (روكيتشى) عن الدوجماطية ١٩٥٢ إلى استجلاء مفهوم الدوجماتية حتى أصبح مفهوماً يميز التسلطية العامة كما نالت أيضاً اهتماماً كبيراً من الباحثين فى المجال السيكلوجى فركز على علاقة الدوجماطية ببعض المتغيرات النفسية .

(ب) الدوجماطية من وجهة نظر (روكيتشى) كأسلوب معرفى :

تبلورت نظرية "روكيتشى" فى التسلطية من خلال مجموعة من المفاهيم التى تضمنها بحث الشخصية التسلطية، فنجد أن (أدرنو وزملاءه) فى مفهومهم عن التسلطية قد اعتمدوا على مضمون التسلطية وليس بناتها، ولكن التسلطى من وجهة نظر روكيتشى يمكن تمييزه عن غير التسلطى بناء على طريقة اعتناقه لأفكاره وأسلوب تعامله مع الآخرين بناءً على تلك الأفكار ولا يمكن أن نميز التسلطى بمضمون أفكاره، وقد تضمن مقياس الدوجماطية من الأبعاد وما يقيس ذلك البناء المعرفى، ولا يعنى

ذلك إهمال الجانب (الأيدولوجي) وإنما الاهتمام بالبناء والمضمون معاً
يكون لنا الصورة الكاملة للظاهرة .

(روكيثشي ، ١٩٥٤ م ، (Rokeach , 1954 P. 204)

وخلصت دراسات (روكيثشي) إلى أن طريقة تناول الفرد واعتناقه
للمعتقدات هما اللذان يحددان لنا ما إذا كان الفرد تسلطياً أم غير تسلطى،
وأن للتسلطية لا تحدد موقف الفرد من الجماعات الخارجية بقدر ما يحدد
مدى تشابه المعتقدات بين الجماعات التى ينتمى إليها الفرد وتلك
الجماعات.

والجمود العقائدى (الدوجماطية) عند (روكيثشي) تشير إلى أسلوب
للعقل يتسم بالتفكير الجامد وتمتد فى الشخصية على "متصل" Continuum
أحد طرفيه يمثل النسق الاعتقادى المفتوح Open Berief system
والطرف الآخر يمثل النسق الاعتقادى المغلق ويعنى النظام الاعتقادى
المغلق التثبيت المتصلب بالمعتقدات الخاصة والتشدد مع أصحاب
المعتقدات للمناهضة دون أى محاولة للتعرف على تلك المعتقدات فى
مقابل التسامح مع أصحاب المعتقدات المشابهة.

(روكيثشي ، ١٩٥٤ م ، (Rokeach , 1980 P. P. 238 - 239)

ويشير (عبد الستار إبراهيم) ١٩٨٤ إلى تعريف (روكيثشي)
للجمود العقائدى (الدوجماطية) إلى أنه مجموعة المعتقدات لدى الفرد التى
تأخذ اتجاهات ثابتة لديه وتتميز بالدوجماطية بثلاثة عناصر .

♦ **العنصر الأول :** ويتمثل فى انغلاق المعتقدات التى يتبناها الفرد سواء
كانت هذه المعتقدات خاصة بحياة الفرد فى المجتمع أو معتقدات عن
النفس والآخرين . ويرى (روكيثشي) أن للشخص المغلق فكراً
وعقائدياً ، والذي يدرك معتقداته دائماً على أنها معتقدات مطلقة هو
إنسان يرفض التعايش بين معتقداته والمعتقدات الأخرى ، ولذلك يطلق

عليهم (روكيتشى) الدوجماطيقون أو - المنغلقيين فى مقابل المفتحين عقائدياً واللاجماطيقين، والذين يمكن أن يجدوا عناصر من التشابه والتماثل والتداخل بين المعتقدات المختلفة .

♦ **العنصر الثانى :-** ويتمثل فى النظرة التسلطية للحياه والتي تتمثل فى أن يضخم الفرد السلطة التى تبنى معتقداتها، وهو كذلك يؤمن بالقوة على أنها الأسلوب الوحيد لتغيير المجتمع، ويرى أنه حتى يحدث التطور الاجتماعى ؛ فلا بد من وجود مجموعة من الأفراد الأقوياء فى الميادين المختلفة .

♦ **العنصر الثالث :-** الذى يميز المرتفعين فى مستوى الجمود هو النفور العام والعداء نحو كل من يخالف الرأى والعقيدة والتي يؤمن بها الشخص الجليد .

" ويبدو ان هذا يرجع إلى ان الإيمان المغلق بالعقيدة الشخصية يؤدى بالشخص إلى الشعور بعدم الراحة والتهديد عندما يواجه عقيدة معارضة، او عندما يتعارض مع أشخاص مؤمنين بعقائد مختلفة فيكون النفور والعداء" . (عبد الستار إبراهيم ، ١٩٨٤ م ، ص ١٦-١٨)

العلاقة بين التسلطية والدوجماطية :

يدل بعض الدراسات التى أجريت حول العلاقة بين التسلطية والدجماطية على وجود ارتباط موجب ودال بين المتغيرين ، فقد قرر (روكيتشى) أن معامل الارتباط بين التسلطية والدجماطية كما يقاسان بمقياس (F) ، (D) قد تراوح بين ٥٤-،٧٧، فى المجموعات المتباينة، كما رأى (روكيتشى) أن (الدجماطية) جنس عام بالنسبة لنوع خاص هو التسلطية Rokeach, 1956, P.16-39 (١٩٥٦م) كما أكد سلامه (١٩٦٩) ان هناك ارتباطاً موجباً ذا دلالة إحصائية بين الدوجماطية من ناحية والتسلطية من ناحية أخرى ، كما يرى ان دراسة لشخصية يمكن أن

تتم على أساس استخدام متغيرات إدراكية من قبيل التسلطية (والدوجماتية) . (أحمد عبد العزيز سلامة، ١٩٦٩م)

وقد قام 'وليام إيكهاردت' (١٩٩١) بدراسة كان هدفها إيضاح ما إذا كان هناك علاقة بين مفهوم التسلطية ومفاهيم أخرى تابعة ومنها (الدوجماتية) واتضح من نتائج الدراسة أن هذه المفاهيم التابعة ومنها (الدوجماتية) بعيدة كل البعد عن التطابق، ومعنى ذلك أن هذه الدراسة تتفق وجود علاقة بين التسلطية و(الدوجماتية) .

(عبد الرحمن سيد سليمان، إبراهيم على إبراهيم ١٩٩٢، ص ٣٤٤)
ولعل هذا التضارب في نتائج الدراسات حول العلاقة بين التسلطية والدوجماتية يدفعنا إلى إجراء المزيد من الأبحاث لكشف كنه العلاقة بين المتغيرين وبالتالي الحسم بوجود ارتباط بينهما أم لا .

ويبدو لنا مما تقدم أن المدرس التسلطي يستخدم معتقداته وما استوعبه في المراحل الأولى للتشخّص ويلجأ إلى استخدام القوة مع طلابه لتحقيق ما يريد، كما أنه لا يتق بكل من حوله وينظر إليهم على أنهم أعداء له؛ لأنهم - كما يرى - يخالفونه في الرأي الذي يعتقد صحته وصوابه، وهو دائما لا يشعر بالراحة والأمن معهم ولذلك لا يحب التفاهم أو النقاش في هذه الآراء مع طلابه أو زملائه ، فرأيه دائما هو الصادق وما عداه يعتبر باطلاً، وبالتالي لا يجد الطلاب الفرصة للتعبير عن ذواتهم والفرصة أمامه ضيقة لأن يفكر أو يتعقل .

ولعل هذا الجمود يؤدي بالمعلم إلى أن يكون عدوانيا في تعامله مع طلابه حينما يخالفون أوامرهم، وبالتالي يقف هذا المعلم بطلابه عقبة أمام التقدم الاجتماعي وتحقيق الصحة النفسية السليمة لهم .

خامسا : المحددات الاجتماعية الرئيسية للسلطوية :

هناك بعض العوامل الاجتماعية للمساعدة على زيادة تسلطية الأفراد وهي:-

أ- الدور الاجتماعي:

أحيانا ما تفرض بعض الأدوار التي يتبناها الفرد أن يكون تسلطياً، فالمعلم حتى يؤكد ذاته يستطيع قيادة طلابه نحوه في الغالب ما يلجأ إلى التسلطية كاسلوب سهل لتحقيق ذلك بدلا من الأسلوب الديمقراطي، ولذلك يذكر (فستنجر) festinger أن نسبة كبيرة من المدرسين يرتفعون في التسلطية عن غيرهم، وهو يرى أن هذا مفروض ما دام يساعد المدرس على تعزيز موقفه وقيادة فصله، ولا يقف الأمر على المدرس بل تزداد التسلطية أيضاً كما تشير البحوث بين القادة عموماً .

ولعل هذا يدعم ما أكتنه نظرية الدور أن الشخص يكون خصائصه النفسية وبشكلها بحسب مقتضيات الدور الذي يقوم به .

ب- الانتماء إلى الجماعة : (عضوية الجماعة)

"هناك ما يدل على أن انتماء الفرد إلى بعض الجماعات السياسية أو الاجتماعية قد يؤثر في مستوى تسلطيته أو تحرره" فإذا كانت ظروف الجماعة التي ينتمي إليها الفرد وخبراتها من النوع التسلطي، فإن الفرد تزداد تسلطية على الأرجح بدلاً من أن تقل .

ج- النوع :

افترض "عبد الستار" أن الظروف الاجتماعية المختلفة المحيطة بكل من الذكور والإناث تفرز لديهم أساليب مختلفة من التفاعل مع الآخرين تؤدي إلى فروق عامة في السمات الشخصية لدى الجنسين ، فما يقدم للذكور من فرص أكبر لدخول المجتمع بالمقارنة بما يقدم للإناث لتنمية

الاستقلال، وتأكيد ذواتهم ينعكس في ارتفاع أداء الإناث على مقاييس التسلطية أكثر من الذكور ولقد تحقق بالفعل هذا الفرض من خلال دراسة قارن فيها بين الذكور والإناث على مقاييس التسلطية ، واتضح أن متوسط الإناث أعلى دائماً من متوسط الذكور على مقياس الميول التسلطية (الأدرو) ومقياس الاتجاهات التسلطية للقاتم بالدراسة .

(عبد الستار إبراهيم، ١٩٨٤، ص ١٥٢)

ونخلص من هذا إلى أن كل من يتولى قيادة الجماعة من المعلمين والمُشرفين وغيرهم قد يلجئون إلى الأسلوب التسلطى لفرض سيطرتهم في بعض الأحيان، وربما تزداد تسلطية المعلمين حينما يصبح الجو السائد داخل المدرسة ينسجم بالتسلطية. ومن ثم ينتقل إلى التسلمين والطلاب.

سادساً : النظريات المفسرة للسلوك التسلطى :

لتحديد العوامل المساهمة في نشأة الخلق التسلطى لدى الفرد يجب أن نتعرف على الاتجاهات النظرية المفسرة للتسلطية مثل : نظرية (التحليل النفسى)، و نظرية (التعلم الاجتماعى). فكما ركزت العديد من الدراسات على أهمية المراحل الأولى في تشكيل الشخصية نجد دراسات أخرى تركز على أهمية العوامل الاجتماعية العامة. فالعقيدة التسلطية لماذا نظل راسخة لفترات طويلة في شخصيات بعض الأفراد رغم ابتعادهم عن آبائهم أو من قاموا بتربيتهم ؟ ولماذا ترتفع في بعض الأحيان أساليب التنشئة التسلطية لدى بعض الأسر بينما تكون أسر أخرى أشد ميلاً إلى الاتصال الوجدانى والتقبل وإتاحة الجو الديمقراطي للأطفال ؟ وهل هناك محددات اجتماعية يمكن النظر إليها كعوامل تسهم في ارتفاع مستوى التسلطية ؟ هذا ما نحاول في السطور التالية الإجابة عنه معتمدين على ما استخلصه الباحثون وما أكدوا عليه .

نظرية التحليل النفسى :

أرجعت نظرية التحليل النفسى نشأة التسلطية فى الأفراد إلى السنوات الأولى التى خبروها فى مرحلة الطفولة ، وقد ركز أصحاب هذه النظرية على خبرة تدريب الطفل على عمليات الإخراج ، وأكدوا أنه حينما يكون التدريب مبكراً وقاسياً ويتسم بالزجر والضيق والتبرم فإنه يؤدي إلى تسلطية الأبناء، وخصوصاً حينما تكون هذه التدريبات مبكرة؛ حيث إن الطفل فى تلك الفترات لم يتعلم رموز اللغة ولم يستطع أن يعبر عن رغبته فى الإخراج، وبالتالي يجد الطفل نفسه حينما يخطئ هدفاً للعقاب وهو لا يعرف السبب، كما أنه يكافئ حينما يحافظ على نفسه جافاً ولا يعرف سبب المكافأة وترسخ هذه المواقف الغامضة فى شعور الطفل بالقلق؛ لأنه يكره الغموض ويحاول تخفيض هذا القلق بصب الأشياء فى قوالب غامضة ويميل إلى إدراك الأشياء على صورة إما بيضاء أو سوداء ولا ظلال بينها، وتتضح هذه العملية حينما يرغب الطفل فى أن يعبر عن عدوانه لوالديه ولكنه نظراً لقوتهم وبسبب حبه لهم يكبت عدوانه نحوهما ويزيح هذا العداء نحو الجماعات الأخرى، ونتيجة لهذا الغموض الذى يكرهه ورغبته فى نفس الوقت إلى تحويل عدائه يلجأ إلى تقسيم الناس إلى جماعة خارجية يعبر عن الرفض والكراهية لها، وجماعة داخلية يعبر عن إخلاصه لها .

(Boyd R. Mc. Candless 1967 P. 482)

ولقد توصل فريق بحث " بيركلى" من خلال ما قام به "أرنو" وزملاؤه من مقابلات (إكلينيكية) إلى السمات التى يتميز بها التسلطى اتضحت من خلال تفسيرها كعمليات (ديناميكية) ونتناول فيما يلي أهم هذه العمليات .

١- التناقض الوجداني : Ambivalence

يتضمن الجهاز النفسي لأى شخص المتناقضات دائماً ! فنجد أنه يحب ويكره فى نفس الوقت إزاء نفس الموضوع ! ولكن فى داخل الإنسان يوجد جهاز كابى ويعمل بصفة مستمرة لدى الشخص غير التسلطى لكبت الكراهية وإبراز الحب ، كما أنه يقوم بكبت السلبيات كلها وترك المجال للإيجابيات لكى تظهر فى سلوك المرء .

(يوسف ميخائيل ، دت ، ص ١٤١) .

ومعنى ذلك أن التناقض الوجداني يعنى تمحور للمشاعر الإيجابية والسلبية نحو نفس الموضوع. فنحن نقترّب من الموضوع حينما يشبع رغبتنا ونبتعد عنه إذا كنا نكرهه. أما بالنسبة للتسلطى فهو لا يستطيع أن يتحمل ذلك التناقض ويعجز أمامه لذلك يلجأ للتسلطى إلى عمل تمايزات بين سمات الموضوع الإيجابية والسلبية وقبلها سواء كانت تتعلق بالذات أو بالآخرين . (Roger rown 1968, . 499)

٢- العدوان : Aggression

يتسم التسلطى وغير التسلطى بمشاعر عدوانية ، وهذا العدوان لا يمكن توجيهه لأهدافه الحقيقية، ولكن يتم إزاحته إلى جماعات أخرى، والعدوان لدى التسلطى يتصف بالعمومية ويتخذ - غالباً للصورة البدنية ويتخذ الصورة اللفظية عند غير التسلطيين.

(علاء كفاى ، ١٩٧١ م ، ص ٥٧)

٣- التوحد . Identification

يعتبر التوحد وسيلة نمو الأنا لدى الطفل ، ويرتبط للتوحد بعقدة أوديب حيث ين الطفل يحاول أن يتمثل خصائص أبيه الممثل له فى نوع الجنس ويتطابق مع شخصيته .

(عبد المطلب القرطى ، ١٩٩٨ ، ص ١٥٢)

والطفل فى الأسرة المتسلطة يميل إلى التوحد مع أحد الأبوين الأكثر قسوة؛ حيث يكون الأب صارماً، عقابياً يملك زمام الأمور فى الأسرة. (علاء كفاى ، ١٩٧١ م ، ص ٥٨)

٤- قوة الأنا Ego Strength

يحاول أصحاب التقديرات العالية فى التسلطية كبت ميولهم ، ولكن نتيجة لعدم تحقيق ذلك تضعف الأنا ويفشل الفرد فى السيطرة على ميوله الغريزية، وبالتالي يلجأ إلى الأساليب الإسقاطية كتعبير عن هذه الميول، أما أصحاب التقديرات المنخفضة فى التسلطية فلديهم قابلية أكثر لتأجيل الميول الغريزية لتحقيق اللذة ويحققون تكاملاً ناجحاً فى جوانب الشخصية. (نفس المرجع ، ص ٥٩)

ثانياً :- نظرية التعلم الاجتماعى:

تسهم الخبرات والمواقف التى يتعرض لها الفرد خلال تنشئته الاجتماعية بدور واضح فى تشكيل شخصيته، وتصبح هذه الشخصية دالة على نوعية النظام الذى يلقاه الفرد فى بيئته، فقد استنتج أن الشخص الذى يتسم بالتعصب المرتفع ينتمى لبيئة تميزت بالنظام القاسى التهديدى الذى يفرض الأولمر، فالوالدان مانعان وقاسيان وبالتالي يكبت الأطفال عدوانهم تجاه الوالدين ويصبحون أكثر عدوانية وأكثر خضوعاً .

(Bob , A , 1981 , P. 35)

ومعنى ذلك أن السلوك العدوانى يرتبط إيجابياً بأسلوبى التشدد وعدم الاتساق فى المعاملة مما يؤدى إلى ظهور اتجاهات تسلطية لدى الأبناء . (مضى الدين وآخرون ، ١٩٨٣ م ، ص ص ١٢٣ - ١٥٩)

ويؤكد "باندورا" وآخرون Bandura أن التعلم وفقاً لهذه النظرية يحدث من خلال نموذج اجتماعي ومن خلال المحاكاة أو التعلم من خلال العبرة ، ومن أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال السلوك هما الوالدان وربما يرجع ذلك إلى أن أغلب الوقت يقضيه الأطفال مع الوالدين لذلك فهم يتوحدون معهما منذ فترات العمر المبكر، كما يعتبر المدرسون نماذج اجتماعية مهمة لا يقل دورها عن دور الوالدين في تشكيل اتجاهات الأطفال النفسية الاجتماعية عموماً بما فيها الاتجاهات التعصبية كما نجد أن جماعات الأقران التي يختلط بها الطفل بعد ذلك تسمى بعض الاتجاهات التعصبية ، فهي في أغلب الأحيان قد تدعم وجهات نظر الوالدين إذا كان التشابه في الخلفية الاجتماعية والثقافية وما يسودها من قيم - قائمة وقد يجد الطفل نفسه في صراع حينما تختلف اتجاهات الوالدين والاتجاهات السائدة في جماعات الأقران Group Peers وبالتالي تنمو بالطبع لدى الطفل الاتجاهات التعصبية ذات التأثير الأكبر. كما تعتبر وسائل الإعلام إحدى القنوات المهمة لتعلم الاتجاهات التعصبية خلال عملية التنشئة الاجتماعية فمن خلال ما يشاهده الأطفال من وسائل لبعض الأشخاص أو الجماعات يكتسبون هذه المشاعر أو تلك ؛ مما ينعكس على طريقة تعاملهم مع الآخرين .

(معتز سيد عبد الله ، ١٩٩٧ م ، ص ص ١٤١ - ١٤٣)
 معنى ذلك أن الطفل يتوحد مع من يحثك بهم من الراشدين ويكتسب أهم أنماط السلوك السائدة منهم، وبالأخص النماذج ذات التأثير الفعال في حياة الطفل، ويمارس الآباء تأثيراً كبيراً على بعض الاتجاهات التي يعتنقها أطفالهم؛ حيث يقضون معهم وقتاً طويلاً إذا قرن بالقنوات الأخرى في بيئة الفرد ، وبالتالي نجد أن الأطفال يعتقدون أن ما يشاهدونه باستمرار من سلوك الوالدين هو النموذج الصحيح الذي يجب أن يحتذوه .
 (نفس المرجع ، ص ص ٢٠٩ - ٢١٢)

وتصبح أهم قناة أخرى لها تأثير فعال فى إكساب العديد من الاتجاهات لدى الأفراد هم المدرسون ولذلك يذكر (عبد المطلب القريطى) أن المعلم هو البديل عن الوالدين فى الوسط المدرسى وأن التلاميذ يتوحدون مع شخصية المعلم ويشربون العديد من عاداته واتجاهاته وأساليبه التى تنعكس على سلوكهم بطريقة شعورية أو لا شعورية .

(عبد المطلب القريطى، ١٩٩٨ م، ص ٤٨٥)

وقد يتعصب الفرد نتيجة لنشأته فى جماعة معينة يتمثل قيمها ضد جماعة أخرى لا توجد لديها هذه القيم "فالتعصب ضد السود فى الولايات المتحدة يحدث على أساس الاعتقاد بأن مطالب السود الجماعية فى سائر جوانب الحياة الاجتماعية تنتهك القيم الأمريكية التى تؤكد أهمية الإنجاز الفردى والاعتماد على النفس، لذلك تظهر الاتجاهات التعصبية العنصرية بين الأشخاص الذين يعتقدون ويتمثلون هذه القيم بدرجات أقوى "

(معتز سيد عبد الله ، ١٩٩٧ م ، ص ٣٨)

ومعنى ذلك أن التعصب العادى ليس له جنور فى (الديناميكيات) النفسية للأشخاص لأنه يتحدد ثقافياً، أما التعصب المرضى فكما ذكر (كريستى) (Christie ١٩٥١) فيرجع إلى دوافع القلق والعُدوان وعوامل تتعلق بالأمن الشخصى والإسقاط والتبرير والإزاحة .

ولشرح وجهة نظر نظرية التعلم الاجتماعى نجد أن هناك من الدراسات من ربط بين التسلطية ونقص التعليم مثل كريستى وجارسيا (Christie & Garcia ١٩٥١) وتوصل الباحثان إلى نتيجة مؤداها أنه كلما قلت ثقافة الفرد وتربيته وتعليمه زاد احتمال أن يكون الفرد تسلطياً .

(Christie & R. Garcia 1951 , P 457 - 469)

وفى دراسة أخرى أرجع كل من هيمان وشيستلى (Himan & Shistly 1954) الاختلافات بين المتعصبين وغير المتعصبين إلى نوعية التربية والتعليم .
(Roger Brown , 1968 , P. 519 - 520)

وتوصلت (سلوى عبد الباقي ١٩٩٢) إلى أن التعليم قد ساهم فى انخفاض التعصب لدى قبائل إحدى الدول الحديثة، وأن الاختلاط يدفع إلى التحرر من التعصب .

(سلوى عبد الباقي، ١٩٩٢م، ص ص ٢٠٣ - ٢٨٨)
ولذلك يرى أدورنو (Adorno) أن مستوى الفرد يرتفع ويصبح أقل تسلطية إذا تعامل مع أناس آخرين نوى مستوى عال من التربية والخبرة .
(Adorno 1964 Part Two P. 758)

ويمكن إيضاح العوامل المسببة للتسلطية من خلال تناول بعض الفروض التى انتهت إليها نظرية التعلم الاجتماعى ومن خلال ما استخلص من البحوث التجريبية فى هذا المجال .

١- ممارسات تربية الطفل والنفور من الغموض :

Child rearing Practices and intolerance of ambiguity
يميل الوالدان المتسلطان نظراً لنفورهم من الغموض إلى القطع فى الأحكام وفى تربية أطفالهم. فهم عقابيون كليه مكافئون كليه والأب يوصف بأنه متحكم، عقابى، ولايستطيع الطفل أن يفهم سبب العقاب أو المكافأة؛ لأنه لم يدرك رموز اللغة وبالتالي تميل الاتجاهات المتناقضة إلى أن تستبقى فى شخصية الطفل ويصبح من الصعب استبعادها!! كما تصبح استجابات طفل الوالدين للتسلطين أكثر قوة وعنفاً وذلك؛ لأن الإحباط يضيف قوة إلى المستوى العادى للدافعية، وهو ينمى أيضاً توقعات واضحة ثابتة ومعمة فى نطاق واسع عن العقاب فى المواقف الجديدة .

٢- ممارسات تربية الطفل والمسايرة :

Child rearing Practices and child Conformity
يسائر الآباء التسلطيون مستويات السلوك المساند، ويصبح على الأبناء أن يسايروا آباءهم تماثل الأطفال فى سلوكهم مع سلوك الجماعة

نالوا الرضا وحصلوا على التعزيز الإيجابي من الجماعة .. ونتيجة لذلك يفتقر سلوك الأبناء إلى التكامل ، ويتسم بالمسايرة السطحية التى تؤدى بالطفل إلى الأسلوب المعيارى فى الاستجابة، وتتسم استجابات الطفل بالخضوع الكامل لسلطة الوالدين .

٣- نوعية المكافأة Quality of Rewrds

وهنا يتوقع أن تفوق نسبة المكافآت الممنوحة للأطفال على نسبة العقاب الموقع عليهم، وتحدث المكافأة من الوالدين حينما ينمط الطفل اتجاهاته وسلوكه وفق اتجاهاتهم، والاتجاه الأول لهذا التتميط من الطفل يتمثل فى النمذجة التامة Close Modeling الاتجاهات والدية وقسيمهم، أما الاتجاه الثانى فيتمثل فى تمرد الطفل عن اتجاهات وقيم والديه بحيث يصبح الطفل مختلفاً عن والديه بقدر الإمكان.

٤- مصدر المكافأة Source or reward

نظراً لاتجاه الوالدين للتسلطيين إلى تعليم الأبناء أنهم مصدر الثواب والعقاب فإن أبناء التسلطيين لا يدركون أنواع التعزيزات التى تقدم لهم على أنها ذات قيمة، وهم يتوقعون أيضاً أن كل سلوكهم يخضع للرقابة مما يشعرهم بالخوف ويجعلهم أكثر امتثالاً وطاعة .

٥- الاهتمام بالمكائنة والقوة :- Power

يهتم أباء التسلطيين بالقوة أكثر من اهتمامهم بالحب والعطف ويصبح اهتمامهم فى تربية أطفالهم هو تحقيق القوة والمكائنة دون مراعاة لشخصية أطفالهم !! ومن ثم يدرك الطفل العلاقات الإنسانية كمثير للقلق!! وأكثر منها ماحة للأمن ويتأكد لدى الطفل أنه لا يستطيع أن يكون محبوباً لذاته ، بل يكون محبوباً فقط لأدائه الموضوعى .

(Boyd MC Candless , 1967 , P. , 511 - 519)

وفيما يلي نستخلص ما توصلت إليه البحوث التي انصبت على نمط تربية الوالدين والعوامل التي تساعد على نشأة الخلق التسلطي لدى الأبناء فقد توصلت (فرنكل برونزويك) (١٩٤٨ - ١٩٥٤) إلى أن آباء الأطفال المتسلطين استخدموا صورا من الأساليب التربوية أكثر قسوة من آباء الأطفال غير المتسلطين وأن الآباء المتسلطين يتبعون في تربيتهم لأنبائهم أساليب لا تراعى الفروق الفردية بينهم. كما توصلت برونزويك إلى أن الآباء المتسلطين يتبنون أنماطا تربوية تتطوى على التهديد، وأن ما يوجه إليه الأبناء من أهداف يجب أن تحوز الرضا والقبول من الجماعة، وتأخذ بيدهم إلى مراكز أعلى في السلم الاجتماعي مما جعل سلوكهم محددا في قالب جامدة أساسها القواعد المعرفية السائدة، كما يلجأ آباء الأطفال المتسلطين إلى توجيه أنبائهم نحو قيم القوة كرد فعل للهوان الذي يفرض عليهم، كما ينمي الآباء عند أنبائهم اتجاهات كراهية الضعف. أما الآباء غير المتسلطين فهم أقل قلقاً وأكثر تسامحاً مع الأبناء تجاه السلوك غير المتقبل اجتماعياً، ويحرصون على مسايرة أنبائهم للقواعد الخلفية وهم يوجهون أنبائهم بأسلوب أكثر رقة ويحرص الآباء على حل مشاكل أنبائهم ويكون الأبناء الحرة في اتخاذ قراراتهم الخاصة والتعبير عن آرائهم دون خوف أو توجس من الآباء .

(Frenkel Beunswik , 1954 , P. 226 - 275)

ويشير "عبد الستار" إلى ما توصلت إليه بعض الدراسات بشأن الأساليب التي يستخدمها الآباء المرتفعون في التسلطية في التعامل مع أطفالهم وأنبائهم والتي تتخلص في :

- ١- الافتقار إلى الاتصال الوجداني والحب .
- ٢- استخدام العقاب كوسيلة للضبط والتدبير .
- ٣- السيطرة والاستحواذ والتجاهل .

- ٤- الميل إلى القمع والتضييق من الخبرة .
- ٥- الضبط الشديد والتضييق من فرص الاختيار .
- ٦- التأكيد على المجازاة والضغط والإدانة .
- ٧- التأكيد على تعليم القواعد الاجتماعية الخارجية للتى تفوق أحياناً إدراك الطفل .

وتؤكد بعض الدراسات على أن هناك تشابهاً في اتجاهات الآباء والأبناء بمعنى أن الآباء عندما يصبحون أكثر ميلاً للتعصب يرتفع التعصب كذلك لدى الأبناء، فتعصب الأم كما تشير دراسة Mosher 1960 يتبعه ارتفاع في مستوى التعصب بين الأبناء ! وقدأكد ذلك أيضاً باستخدام مقياس الميول التسلطية (لادرنو) مما يدل على وجود ارتباط إيجابى بين تسلطية الآباء والأمهات وتسلطية أبنائهم . ونظراً لأن المؤثرات الاجتماعية التى تعرض لها الآباء فى الماضى تختلف عن المؤثرات الاجتماعية التى تعرض لها الأبناء فى الوقت الحاضر نجد انخفاضاً فى مستوى تسلطية الأبناء عن الآباء. ولعل ذلك يؤكد لنا أنه بجانب أساليب التنشئة تقع عوامل اجتماعية أخرى لها دور مهم لا يقل عن دور أساليب التنشئة فى تكوين الأشخاص التسلطيين.

(عبد الستار إبراهيم ، ١٩٨٤ م ، ص ص ١٤٨ - ١٤٩)

الطبقة الاجتماعية للأسرة وعلاقتها بالتسلطية :

أوضحت بعض الدراسات بوجود علاقة إيجابية بين التسلطية والمركز الإقتصادى الاجتماعى المنخفض للأسرة وذلك باعتبار أن الجو الأسرى الدافئ والعلاقات الحميمة بين الآباء والأبناء لا يفترض أن تشجع بين الطبقات الفقيرة ولكن يفترض أن تنسم الأساليب التربوية مع الأبناء فى تلك الطبقات بالقسوة والشدة والتصلب ومن هذه الدراسات .

(Chon Corch, Masses, 1951, Cass, 1952 Adomo, et.al 1950)

تعليق عام على النظريتين :

يبدو لنا مما تقدم حول نظرتي التحليل النفسي والتعلم الاجتماعي الدور المهم الذى تمثله كل نظرية فى شخصيات الأقرار، أن نظرية التحليل النفسى قد ركزت على المراحل الأولى لتربية الطفل، وأثر كل من الأب والأم والمحيطين به داخل الأسرة على نمط شخصيته فيما بعد، هذا الأثر الذى يظل طويلاً ويصعب تغييره حتى ولو تغيرت خبرات التى سيتعرض لها الفرد فى علاقاته الاجتماعية مع الآخرين، فالمواقف والخبرات والتأثيرات الديناميكية التى يوجهها للطفل قد تؤدى إلى زيادة توتره كما قد تؤدى إلى نموه نمواً سوياً كما أنه فى هذه المرحلة قد يلقى الطفل الرعاية المعقولة التى تؤدى به إلى التوافق النفسى، كما قد تلقى مزيداً من العقاب أو التهديد أو عدم القبول من المحيطين به، وبالتالى ينعكس أثره على شخصيته حيث يفتقد الحب ويفتقد الطمأنينة ويصبح من الصعب عليه أن يتوافق فى حياته مستقبلاً ولعل هذه الأسباب فيما يبدو تكون بمثابة الجنور الأولى لظهور الأعراض السلطوية لدى الفرد بعد ذلك.

وفى هذا يشير "سيد غنيم" (١٩٧٢) إلى أن خبرات الطفولة بما لها من تأثير بارز وواضح فى شخصية الفرد يصعب تعديلها بعد ذلك حتى ولو مر الفرد بخبرات عديدة مغايرة فى الكبر.

كما يشير "رمضان القذافى" إلى أن الأسلوب السديكتاتورى الذى يتبعه الآباء والذى يتم بالإشراف فى استخدام الوسائل العقابية تؤدى بالطفل إلى شعوره بالعزلة والحرمان، كما يشعر أنه يفتقد الحب والعطف والانتماء مما ينعكس بشكل سلبى على صحته النفسية .

(رمضان محمد القذافى، ١٩٩٨ م، ص ٢٥٢)

* ونستخلص من ذلك إلى أن الأسرة بما تتبعه من أساليب فى التنشئة قد تسهم نشأة الخلق التسلطى لدى الأبناء وخصوصاً إذا كانت هذه الأساليب قائمة على التشدد والتهديد والتقييد. ولذلك يجب على الآباء ومن يقومون بدورهم الحذر عند تنشئة الأطفال، وأن يتبعوا أفضل الطرق المؤدية إلى الشعور بالحرية والأمن والحب والتقبل من المحيطين به.

ولذلك يشير "محمد السيد" إلى أن على الوالدين مساعدة الطفل على تعلم الدروس المهمة للحياة أثناء تربيته دون تمليل أو حرمان زائد ، وأن تسامح الوالدين بدرجة كبيرة يمكن أن يؤدي إلى سيطرة السلوك الإتكالى لدى الأبناء . (محمد السيد عبد الرحمن ، ١٩٩٨ ، ص ٦٦)

وبهذا تكون نظرية (التحليل النفسى) قد ركزت على مجموعة الميكانيزمات أو العمليات الديناميكية التى أظهرت لنا كيف ينشأ الخلق التسلطى لدى الفرد. ويميل تفكير الباحث الحالى إلى التأكيد أيضاً على أهمية نظرية التحليل النفسى تلك النظرية التى أولاهما العديد من الباحثين بالبحث والأهمية، وذلك لأثرها البالغ فى شخصيات الأفراد مستقبلاً . فنحن غالباً ما نقابل أفراداً عديدين يعيشون معنا فى المجتمع ويقتربون منا فى الطبقة الاجتماعية والسن، ورغم ذلك قد نجد من يتعامل مع الآخرين بصدر رحب وبكل مودة كما نجد من يستطيع إنجاز ما يكلف به دون تعسر أو عناء، وعلى الوجه المقابل قد نرى من تعتري وجهه الهموم ويسيطر عليه فى سلوكه التعصب والعداء لهذا وذاك ، ويصعب عليه أيضاً تكوين علاقات صداقة مع الآخرين وغالباً ما يخفف فى مهمة المكلف بها .

بكل هذا يجعلنا نتساءل: هل مر هؤلاء الأفراد فى المراحل الأولى للتربية مع أسرة زرعت فيها هذه السمات أم هى ظروف مجتمعية ؟ بالطبع يبدو أن مرجع ذلك الأسرة وما تعهده من أساليب للتربية لأبنائها

وليس معنى ما تقدم أننا نعقل نظرية التعلم الاجتماعي ودورها في نشأة سمات العرض التسلطى. فبالإضافة إلى أنها ركزت على أن سمات شخصية الفرد ما هي إلا نتيجة لنوعية البيئة التى خبرها الطالب فى الطفولة بين الأيوين، نجد أنها ركزت أيضاً على نوعية للجماعة التى يندمج فيها الفرد بعد ذلك داخل المجتمع .

وأهمية للوسائط الثقافية داخل المجتمع بما فيها للمدرسة ونوعية النظام السائد فيها ونوعية النظام الذى يتبعه المعلم مع طلابه داخل الفصل. ورأت هذه النظرية أن كل هذه العوامل يمكن أن تكون سبباً فى نشأة التسلطية لدى الأفراد والشاهد أن نظرية (التحليل النفسى) ونظرية (التعلم الاجتماعى) يشتركان فيما يبدو على أهمية المراحل الأولى فى التنشئة ودور الأيوين المهم بما يتبعانه من نظم تربوية يكون لها أكبر الأثر فى شخصيات الأبناء مستقبلاً .

وكما يقلد الطفل الوالدين فى نظرية (التحليل النفسى) فإنه وفقاً لنظرية التعلم الاجتماعى يقلد أيضاً مع جماعة الأقران التى ينضم إليها، كما يقلد المعلم ويمثل اتجاهاته ومثله التى هى فى الأصل تعبير عن (الأيديولوجية) السائدة فى المجتمع .

وهنا نقاسل: هل نمط للشخصية الذى نجده يتسم بالتسلط والانغلاق والتشدد مع الآخرين أفرزته بيئة الأسرة منفردة عن المؤثرات الثقافية والاجتماعية التى يحيا فى كنفها هذا الشخص ؟

والإجابة كما نرى عن هذا السؤال تكون بالنفى، وذلك؛ لأن ظروف المجتمع والنظام السائد فيه ينعكس على الأسرة باعتباره مجتمعاً صغيراً يمثل عادات ونظم المجتمع الكبير ومن ثم يسود فى داخل الأسرة من طرق التعامل مع الأبناء وأنماط التربية يصبح هو ما تمثله هذا المجتمع وتعارف عليه .

سابعاً : النتائج التى تترتب على ارتفاع مستوى التسلطية :

تؤثر التسلطية تأثيراً عميقاً فى تنظيم شخصية الفرد، وبالمثل تؤثر فى سلوك الفرد فى المواقف الاجتماعية التى يتفاعل بها الفرد داخل المجتمع :-

أ- سمات الشخصية التى توصف بأنها تسلطية :

- ١- ضعف الضبط الانفعالى والاقتدار إلى الاتزان الوجدانى ، والإحساس بالعزلة .
- ٢- التصلب العقلى وانغلاق المعتقدات وجمودها .
- ٣- الشعور بعدم الراحة والتهديد وسيطرة الأفكار القهرية وما ينتج عنها من قلق وتوتر .

ب- الآثار التى تتركها التسلطية على سلوك الفرد فى المجتمع والمواقف الاجتماعية :

- ١- تزداد مخاوف الأفراد داخل الجماعة التى يحكمها شخص تسلطى ، ويتذبذب سلوكهم ويتحرك بين قطبين ، إما بالسيطرة وإيداء القوة على من هم أضعف أو أقل مكانة ، وإما بالخضوع والولاء لمن هم أعلى مركزاً أو قوة .
- ٢- تجنب الأفراد للتعبير بحرية عن المواقف أو المشاعر الوجدانية المرهقة .
- ٣- زيادة التهديد بالعقاب والتلويح بالقوة فى الجو للتسلطى .
- ٤- زيادة إنتاجية الجماعة فى وجود القائد التسلطى وانخفاضها بشده فى حالة غيابه. (عبد الستار إبراهيم، ١٩٨٧م، ص ٤٦٨ - ٤٦٩)

وبهذا نجد أن تنظيم شخصية المعلم التسلطى بما تكون عليه من عدم اتزان وجدانى وتصلب فى رأى، والإيمان الجازم بما يعتقد من معرفة أو علم دون قبول أى مناقشة، أو حوار، وبالتالي يصعب أن يكون هذا النمط فاعلاً ومؤثراً فى سلوك طلابه فى الاتجاه السليم وربما يصبح عقبة فى سبيل تحقيق نموهم النفسى والاجتماعى وتحقيق التعلم الهادف، وبالتالي يصبح طلابه أكثر خوفاً وقمماً فى التعبير عن مشاعرهم وأكثر خضوعاً؛ وبالتالي فيصعب عليهم تحمل المسؤوليات التى يكلفون بها .

المبحث الثانى

بيئة الفصل Classroom environment

كـ مقدمة :

نظراً لما يحدث فى إطار بيئة حجرة الدراسة من علاقات وتفاعلات بين المعلم وطلابه وبين الطلاب بعضهم البعض، فقد اهتمت الدراسة الحالية ببيئة الفصل من الناحية النظرية مع التركيز على تعريف البيئة، وتعريف البيئة المدرسية، وما شاع فى أدبيات علم النفس من تداول بين بعض المفاهيم المتقاربة مثل مفهوم المناخ والمجال، والموقف . وكذلك أولت الدراسة الحالية اهتماماً بمتغيرات بيئة الفصل لأهميتها فى خلق بيئة تعليمية مناسبة لتكيف للتلاميذ والمعلم، كما يتضمن هذا المبحث تعريف هذه المتغيرات مثل المشاركة، التجديد، والترتيب والتنظيم - إلخ وذلك حتى ندرك أهمية كل متغير فيها وأثره فى نوعية المناخ فى الفصل الدراسى .

وقد أصبحت الحاجة ماسة للسعى لأن تكون هناك علاقة توازن بين الإنسان وبيئته ، وذلك بافتراض أن أى تغير فى بيئة الفرد الأيكولوجية والنفسية تنعكس على سلوكيات الأفراد ورغم ذلك لم يهتم علماء النفس نسبياً بتأثير البيئة فى الأفراد من بولكر السبعينيات من هذا القرن وذلك عدا أعمال "كيرت ليفين" Kurt lewin الذى اهتم فى أبحاثه بمفهوم المجال وكذلك أبحاث "روجر باركر" (Riger Barker ١٩٦٠) الذى اهتم بمواقف السلوك والأماكن التى تحدث فيها أنماط النشاط البشرى. (Stokols , D 1982 , P.443)

وكان اهتمام علماء النفس منصباً على الإنسان وليس على بيئته، وكان هدف علم النفس التوصل إلى وصف أميريقي للإنسان وتحليل خصائصه في سياق نظري محكم ولم يقتصر الأمر على انصراف علم النفس بدراسة سلوك الشخص منفصلاً عن بيئته ، بل إنه لم يعتمد حتى على جزء من بيئته كما درست البيئة كمشكلة فيزيقية وليست كمشكلة اجتماعية وكان للتصور الأساسي هو أن الإنسان منفصل عن بيئته .

(جابر عبد الحميد جابر وآخرون ، ١٩٩١ م ، ص ص ٦١ - ٦٢)
ولعل المصطلح الذي قدمه "دانيال ستوكولس" Danial Stokols عام ١٩٨٢ عن المقياس الواسع للبيئة الاجتماعية الفيزيقية بعد بداية التركيز على أهمية البيئة وما بها من علاقات اجتماعية. تتم في إطار مكان محدد؛ حيث يشير مصطلح دانيال إلى الأماكن مثل المنازل والمدارس والفصول والعلاقات الاجتماعية التي تحدث بين الأفراد والجماعات في إطار هذه الأماكن .

(Stokols, D . 1982 , P. 443)

ويبدو أن مصطلح البيئة الاجتماعية - الفيزيقية يركز على أن الأبعاد الاجتماعية والفيزيقية تتداخل مع بعضها مما يفرض على كل باحث الاهتمام بالتقييم الشامل للبيئة فيزيقياً واجتماعياً لما لذلك من أثر في نوعية المناخ السائد في بيئة المدرسة، وانعكاس ذلك على شخصيات من في هذه البيئة .

ويشير "الشرقاوي" إلى أن الموقف التعليمي يحتوي على عوامل مؤثرة (مثيرات) بالإضافة إلى عوامل متلثرة (استجابات)، ويطلق "تولمان" على هذه العوامل مصطلح "متغيرات"، وحينما يدرك الكائن الحي محتوى الموقف وما به من علاقات يصبح للموقف ككل مثيراً للكائن الحي وبالتالي يعمل على النمو التربوي للطلاب .

(أنور الشرقاوي، ١٩٨٨ م، ص ص ٣٦ - ٣٨)

ومن هنا لم تغفل الدراسة الحالية بيئة الفصل لما بها من تداخل اجتماعي وعلاقة قائمة بين التلميذ والمعلم، وما بها من تأثير وتأثر بكل ما يحيط بهذه البيئة من الناحية الفيزيكية، ولذلك اهتمت الدراسة الحالية بالنواحي الاجتماعية الفيزيكية لبيئة الفصل بالمدرسة الثانوية الصناعية لما لها من تأثير مباشر في نوعية المناخ السائد فيها، والذي قد يعوق أو يسهم في السواء النفسي للمتعلمين .

وفيما يلي نستعرض تعريف البيئة - والبيئة المدرسية ومتغيراتها :

تعريف البيئة :

يتفق كثير من علماء النفس على أهمية البيئة فيرى "ليفين" أن المناخ الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل له أهمية الهواء الذي نتنفسه، وأن الجماعة التي ينتمى إليها لها معناها المسهم والكامل بالنسبة لأمنه .

(سعد جلال، ١٩٨٥، ص ٢٣)

ويشير "وولمان" (Wolman 1973) في قاموس إلى أن البيئة ما هي إلا محصلة لمجموع الظروف الخارجية وتشمل العوامل الاجتماعية التي يمكن أن تؤثر في الفرد .

(Wolman , 1973 , P. 122)

ولقد عرف سيلز هممس (١٩٦٨) البيئة "مجموع الظروف والمؤثرات الخارجية التي تؤثر في حياة ونمو أي كائن حي" .

(Sills , 1968 , p. 91)

ويعرفها هينسي وكومبيل Hinsie & Compbell 1970 بكونها المؤثرات التي تؤثر من الخارج في الكائنات الحية .

(Hinsie & Compbell 1970 , P.296)

ويعرفها "ضياء صادق" بأنها مجال استشاري معقد يتفاعل فيها الفرد وتشكل سلوكه وتتضمن البيئة ثلاثة جوانب هي الطبيعية، الاجتماعية، النفسية . (ضياء جعفر صادق، ١٩٨٤ م، ص ١٧)

ويرى "سيد الطواب" أن البيئة تتمثل في كل ما يحيط بالفرد من عوامل ومؤثرات فيزيقية أو اجتماعية .

(سيد الطواب، ١٩٩٣ م ، ص ٥٦)

ومما تقدم من تعريفات يبدو لنا تركيزها على تلك المؤثرات التي تؤثر في الفرد من الخارج، وتحدد بعد ذلك نوعية سلوكه نتيجة لتفاعله مع هذه المؤثرات. ومن هنا يمكن القول: إن البيئة تتمثل في كمل الظروف والمؤثرات الخارجية التي تشكل سلوك الفرد نتيجة لتفاعله المستمر مع جوانبها الفيزيكية والاجتماعية والنفسية.

البيئة المدرسية School Environment

تؤثر البيئة المدرسية في أداء وسلوك الطالب ، وفهم الطالب وتشخيص ما يصدر عنه يجب علينا تقييم طبيعة البيئة التي يمارس فيها الطلبة نشاطهم وتعلمهم وذلك لتأثيرها المباشر وغير المباشر في أسلوب الطلبة النفسي . (نايفة قطامي ، ١٩٩٢ م ، ص ٢٧٠)

ويجدر بنا أولاً أن نقف على تعريف شامل لمفهوم البيئة المدرسية، وهو مفهوم يبدو أنه يتصل بمفاهيم متنوعة تختلف فيما بينها اختلافاً نسبياً. ومن هذه المفاهيم مفهوم المناخ المدرسى - الموقف المدرسى - والمجال - والوضع .

فقد أشار كل من "هالپين وكرافت" Halpin & Craft 1963 " إلى أن المناخ بالنسبة للمنظمة كالشخصية بالنسبة للفرد (Halpin & Craft 1963 , in Anderson , c. 1983 P. 369)

بينما يرى "عصام هلال" أن كلمة المناخ المدرسى ما هى إلى تعبير موجز عن الوسط الموقفى الذى يوجد فيه الطالب داخل المدرسة، كما يعد المعلم عنصراً من عناصر هذا المناخ .

(عصام هلال ، ١٩٨٤ م ، ص ص ١٣١ - ١٥٧)

ويعرف "سيد الطواب" الموقف التعليمى بأنه للظروف المحيطة بالعملية التعليمية والتي تتضمن المدرس والتلميذ والمنهج والمكان .

(سيد الطواب، ١٩٨٦ م، ص ٣٠٢)

ويعرف "أحمد عزت راجح" المجال بأنه ينشأ من تفاعل شخصية

الفرد مع بيئته الواقعية . (أحمد عزت راجح ١٩٧٣ م ، ص ١٤)

ويبدو مما تقدم أن مفهوم المناخ مفهوم عام لا يمكن التحقق منه بصورة أمبيريقية أما مفهوم البيئة المدرسية كما يرى (فؤاد أبو حطب وأمال صادق) مفهوم يركز على المدرسة باعتبارها وحدة للتحليل بما تحتويه من عمليات وأحداث وعلاقات تتم

داخل للفصل وفى المدرسة ككل ، والتي تحدد فى النهاية طبيعة

البيئة المدرسية . (فؤاد أبو حطب وأمال صادق، ١٩٨٨ م، ١٥٥)

وتعرف "فائقة محمد بدر" البيئة المدرسية بأنها "مجموعة العناصر

التي يدركها المعلم ويتألف منها الموقف المدرسى داخل حجرة الدراسة وتؤثر فى سلوك التلاميذ".

(فائقة محمد بدر ، ١٩٨٥ م، ص ١٣)

وقد عرف (جود Good) فى قاموس التربية عام (١٩٧٣) بيئة

حجرة الدراسة بالبيئة التعليمية التى تحتوى على مناخ انفعالى وطبعى وعقلى ومعرفى يهيئها كل من المعلم والتلميذ للإسهام فى موقف تعليمى ما . (ood , C.r., 1973 , P241)

وبعد استعراض التعريفات المختلفة لمفهوم البيئة والمناخ والبيئة المدرسي؛ يتضح لنا أن الاختلافات ترجع لزويا الرؤى بين العلماء فى تبين مفهوم ينظر بزاوية معينة، وتمثل المفاهيم فى مجموعها ما يحدث من علاقات وتفاعلات داخل بيئة المدرسة. ومن هنا يمكن تعريف بيئة الفصل (حجرة الدراسة) فى دراستنا الحالية على أنها مجموعة العناصر والمؤثرات التى يتفاعل الطلاب والمعلمون معها، ويتأثرون بها، والتى تحدد فى النهاية طبيعة هذه البيئة وتقاس بيئة الفصل فى هذه الدراسة بمجموع الدرجات التى يحصل عليها الطالب، أو المعلم فى مقياس بيئة الفصل المستخدم فى هذه الدراسة .

الدراسة النظرية لمتغيرات بيئة الفصل :

فيما يلى توضيح المتغيرات المتضمنة فى مقياس بيئة الفصل من خلال عرض موجز حتى يتضح لنا تعريف كل متغير وأثره فى تكيف الطلاب وذلك على ضوء ما كتب فى بعض الدراسات القريبة من الموضوع الحالى .

أولاً :- المشاركة (الاندماج) :

تعنى المشاركة علاقات الطالب فى الأنشطة المشتركة وفى المناقشات بينه وبين زملائه أو معلمه ومدى إقباله على ما يكلف به من أعمال إضافية .

(عبد الرحيم بخيت، ١٩٨٤ م، ص ص ٥-٦)

والمشاركة من الطالب تشعره بقيمته وتساعد على تكوين شخصية قادرة على التفرّد بالرأى بحيث يمكن بعد ذلك أن يؤدى ما يكلف به من أعمال .

وفى هذا الصدد يذكر "مصطفى فهمى" أن الجو الذى يسود فيه الحرية والديمقراطية يشجع الطلاب على إبداء للرأى والمشاركة لتأكيد ذواتهم وإشباع حاجاتهم ، وبالتالي دعم الصحة النفسية السليمة لهم .

(مصطفى فهمى، ١٩٦١ م، ص ١٧٨)

ويشير "عبد المطلب القريطى" إلى أن المعلم حتى يكون أكثر كفاءة فى تدريسه وأكثر مقدرة على التعامل مع طلابه وحتى يسعى إلى تحقيق الصحة النفسية لهم فإنه لابد أن تتوفر فيه العديد من السمات، ومن هذه السمات المشاركة لوجدانية، والتي يراها تتضمن روح المودة ومراعاة مشاعر طلابه والسعى لحل مشاكلهم والتعاطف معهم وأن تشبع بينه وبينهم روح التسامح والمرح وسعة الصدر .

(عبد المطلب القريطى، ١٩٩٨ م، ص ٤٨٧)

كما يلح إلى أن العلاقة بين المعلم وطلابه كلما اتسعت بالتفاهم والاحترام وبالروح الجماعية والتعاون والتنافس الإيجابى فى إطار فرص متكافئة ساعدت على الشعور بالأمن والاستقرار وتحمل للمسئولية والسعادة وبالتالي الوصول إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية .

(نفس المرجع، ص ٤٨٣)

كما يوضح "فؤاد أبو حطب والسروجى" أن الفرد فى مشاركته للآخرين وتعاونه مع أقرانه إنما يتجه نحو عمليات الإنماء الصحيحة .

(فؤاد أبو حطب، محمد السروجى، ١٩٨٠ م، ص ١٢١)

كما يشير "إبراهيم عبد الرحمن" إلى أن مشاركة الطلاب فى المواقف التعليمية تزيد من معارفهم ومعلوماتهم ، كما تنمى لديهم قيماً مرغوبة واتجاهات إيجابية؛ فتزداد ميولهم العلمية وتقديرهم للمعلم ويسود التعاون والمنافسة الشريفة وعدم التحيز للرأى واحترام للرأى الآخر.

(إبراهيم عبد الرحمن، ١٩٩٣ م، ص ٣٣٧)

كما يؤكد (طلعت منصور) أن المعلم لابد أن يعي أهمية مشاركة الطلاب في المناقشة الجماعية لتحسين سلوكهم و أن يشركهم أيضاً في تحمل مسئولية مواجهة المشكلات التي تقابلهم جميعاً .. وهنا لابد أن ينحو المعلم نحو الاتجاه التسامحي الذي يتيح لطلابه الحرية التامة في مناقشة المعلم والتحدث معه عن مشاكلهم أو ما يجرى في بيئة حجرة الدراسة .

(طلعت منصور، ١٩٧٧، ص ٢٩٨)

كما يشير إلى أن من الشروط الأساسية لاتصواء المتعلم في التعلم تهيئة الفرص الملائمة التي فيها يشارك التلاميذ في المسئولية والوعي بما يتعلمونه، كما تساعد خطط الدراسة المستقلة التي تقوم على تنمية التعلم المسير ذاتياً أكثر من التعلم المسير بالمعلم على خلق الظروف الملائمة لتحقيق مستويات عالية من انضوائية المتعلم في التعلم " .

(نفس المرجع ص ص ٢٢٨ - ٢٢٩)

والمعلم الذي يشارك زملاءه أو رؤساءه ويهتم بمشاركة طلابه في جميع الأنشطة يعد نمطاً فريداً ويؤثر في شخصيات طلابه فيجعلهم أكثر إقبالاً على المشاركة والاهتمام بتأدية ما يسند إليهم من أعمال ، وتقبل توجيهات المعلم بسرعة ومن ثم توافقه النفس والمدرسى .

وفي هذا الصدد يشير "رجاء أبو علام " إلى ضرورة اهتمام المعلم بأن تكون خطوط التواصل بينه وبين طلابه مفتوحة، وذلك بأن يعطيهم الفرصة للمشاركة الإيجابية في الفصل وأن يشجعهم دائماً على إبداء آرائهم كلما ساحت الفرصة لذلك ولا يمكن للطالب أن يسهم مع المعلم في المشاركة البناءة بالمناقشة والحوار إلا إذا أبدى المدرس استعداداً للحوار وبذلك يستطيع المعلم خلق جو من التواصل والتفاهم داخل الفصل .

(رجاء أبو علام ، ١٩٩٣ م ، ص ٣٨٥)

ومما تقدم تبدو لنا أهمية أن يأخذ المعلم برأى طلابه فى التخطيط للدرس وفى الأنشطة المختلفة المتعلقة بالمنهج، وأن يشاركهم فى تحديد الهدف وكيفية تنفيذ الخطة حتى يشعر كل طالب بأهميته وسط أقرانه، وأيضاً من خلال هذه المشاركة يتعرف كل طالب على إمكاناته وقدراته، وبصحيح متحمساً لعمله دائماً ساعياً لتحقيقه على أفضل وجه ، ولا شك أن التعاون والتكاتف فى أداء أنشطة الفصل بين الأفراد يشعرهم بلذة العمل ولا يتسأل إليهم السأم فى أى مرحلة من المراحل ، إذن لا بد أن ينظر المعلم بعين الاعتبار إلى أهمية مشاركة طلابه ، وإذا أغفل المعلم هذا الجانب وأصبح كل تركيزه على الجوانب التحصيلية والتلقينية فقط دون عناية بتوفير الحد الأدنى من مشاركة الطلاب ؛ فإنه بذلك يخلق نماذج من الطلاب تنصف بالجمود غير قادرين على تحمل المسؤولية وأقل ثقة بأنفسهم ، وحتى نرتقى بمستوى التعلم لابد أن يشارك الطلاب فى المناقشات والأسئلة التى يثيرها المعلم وبالتالي تزداد فرص التعبير الحر من الطلاب عن مشاعرهم ثم الإبداع فى التفكير وبالتالي يصبح المعلم داخل الفصل للدراسى أكثر فعالية وأكثر تأثيراً أو إبداعاً .

ثانياً : الانضمام "الانتماء" :

هو أحد المتغيرات المهمة فى بيئة الفصل ، ويعنى فى جوهره مستوى شعور الطالب بالصدقة فى مساعدته للآخرين فى مختلف الواجبات المنزلية التى يكلفهم بها المعلم ، وسهولة التعرف على الآخرين والرغبة فى العمل والتعامل معهم .

(عبد الرحيم بخيت ، ١٩٨٤ م ، ص ٦)

ويعرفه " مورى " بأنه " الاقتراب والاستمتاع بالتعاون مع آخر خليف ، أى يحب للشخص أو يشبهه ، والحصول على إعجاب وحب موضوع مشحون انفعالياً ، والتمسك بصديق والإحتفاظ والولاء له " .

(فؤاد أبو حطب ، وأمال صادق ، ١٩٩٤ م ، ص ٤٣٩)

وفى هذا الصدد يشير عبد المطلب القريطى (١٩٩٨) أن مقدرة الفرد على إقامة وتكوين العلاقات الإنسانية والصدقات المثمرة مع الآخرين والانتماء الاجتماعى معهم يشبع احتياجاتهم للانتماء والشعور بتقدير الآخرين ومساندتهم الوجدانية .

(عبد المطلب القريطى ، ١٩٩٨ م ، ص ٧٠)
كما يشير روستن Roston (١٩٨٩) إلى أن خصائص ومميزات الموقف التعليمى تؤثر فى دوافع التلميذ ومدى سعيه لإشباع حاجاته .
(Roston , 1989 , P 117)

والتلميذ الذى يجد نفسه غير قادر على مجاراة أقرانه فى حجرة الدراسة وفى التجاوب مع المعلم سوف يشعر بالنقص ويفقد ثقته بنفسه ، مما يعوق توافقه مع زملائه فى داخل الفصل والمدرسة عموماً وتكون النتيجة الحتمية لذلك هى إهمال الطالب للمادة الدراسية والهروب والتغيب عن المدرسة .
(صموئيل مغاريوس، د . ت ، ص ٦٤)

كما يشير " مغاريوس " إلى أن شعور التلميذ بمن يقدره ويتقبله من أهم الحاجات النفسية له ولذلك يجب على المعلم أن يؤمن بالقيمة الإنسانية لكل تلميذ وأن يحاول أن يكون صديقاً للجميع ؛ لأن كل تلميذ يرغب فى أن يكون مقدراً ومرغوباً من مدرسيه .
(نفس المرجع، ص ٧١)

وفى هذا الصدد تشير " سناء سليمان " إلى أن " تقبل الزملاء للمراهق وشعوره بالانتماء إليهم سيتيح سبيل الاتزان الانفعالى وحسن تكيفه الاجتماعى المدرسى ويحدد قدراته على المشاركة فى التفاعل الصفى مع زملائه ومع مدرسيه " (سناء سليمان، ١٩٨٨م، ص ٦٤-٦٥)
وحيثما يشعر الطالب بانتمائه للجماعة داخل الفصل الدراسى سوف يسعى جاهداً إلى أداء الواجبات والأنشطة حتى يفوز برضى معلمه، ولا شك أن تعاون الطلاب وإسهامهم الفعال مع المعلم فى الفصل سوف

يعزز موقف المعلم ويصبح عنصراً فعالاً فى عملية التعلم وهى علاقة عكسية بين المعلم وطلابه وتهىء فى النهاية المناخ التعليمى البناء .
والمدرسة التى لا تنجح فى جمع شمل تلاميذها حول أهدافها ،
والتي لا تنجح فى ربط قلوب التلاميذ بأنشطتها ، لا تستطيع بالتالى أن
تنشئ مواطنين لديهم روح الانتماء إلى الوطن .

(يوسف ميخائيل أسعد ، دت ، ص ص ٨١ - ٨٢)
وحيثما يشعر التلميذ بقيمته الشخصية وأن زملاءه ومدرسيه
يريدونه معهم ويتمتعون بصحبته ويفتقدونه إذا غاب يتأصل فى نفسه
الشعور بالانتماء والمعية . (طلعت منصور ، ١٩٧٧ م ، ص ١٧٩)
مما تقدم تبدو لنا أهمية الانتماء كحاجة نفسية إذا لم يشعر الطالب
بها بين أقرانه سوف يتوتر ولا يتجاوب معهم ومع المدرس ، وبالتالي
تضطرب شخصيته ويصبح غير متوافق مع أقرانه وغير متزن فى علاقته
معه ، كما يؤدي شعور الطالب بالانتماء إلى العمل بإتقان والإقبال على
العمل مع الأصقاء والمعلم بكل حب وبرغبة صادقة .

ثالثاً :- دعم المدرس :

يقصد بدعم المدرس مدى المساعدة والاهتمام والصدقة التى يبديها .
المعلم نحو طلابه وتقته بهم واهتمامه بأفكارهم والحديث معهم بقلب
مفتوح . (عبد الرحيم بخيت ، ١٩٨٤ م ، ص ٦)
ويمثل أسلوب الدعم من المعلم فى التعليقات المشجعة والمكافآت
من أى نوع . وقد توصل " فؤاد أبو حطب " إلى أنه عندما يلجأ المعلم فى
علاقته بتلاميذه إلى أسلوب التقبل يزداد التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه .
(فؤاد أبو حطب ، ١٩٧٤) .

والدعم وفقاً لنظرية جلاسر (William glasser) الإرشادية
يزيد من وعى العميل وتوقعاته النتائج الإيجابية وحتى يتمسك العميل

بالسلوكيات الجديدة ويحسن بقيمته ويجب تشجيعه ودعمه بالثناء على نجاحاته ونعبر عن تقننا بقدرته على التغيير

(سلوى عبد الباقي ، ١٩٩٩ م ، ص ١١٢) وإذا قام المعلم بالتعليق على أداء الطالب باستحسان مستوى أدائه فإنه بذلك يعبر عن تقديره لسلوك طلابه وستكون نتيجة ذلك أن يتحمس وينشط الطالب للحفاظ على هذا المستوى ، بل . وتحقيق مستوى أفضل منه .

(أنور الشرفاوى ، ١٩٨٨ م ، ص ٢٥٤)

وترى " رمزية الغريب " أن لنجاح التعلم لابد من وجود موجه لنشاط الكائن وباعث على استمرار وعلى بذل الجهد والتغلب على مختلف ما يصادفه من عقبات " (رمزية الغريب ١٩٧٧ م ، ص ٣٢٢)

ولعل هذا التوجيه لنشاط الكائن يعتبر دعماً يتطلبه أى كائن حتى يصل معهم إلى تحقيق أهدافه. ويؤكد هذا ما تشير إليه (فارعة حسن ، ١٩٩٦ م ، ص ٢٠) فى أن المناخ الذى يشعر فيه الطلاب بالدفع والصدقة فى علاقاتهم داخل الفصل تتحقق فيه الأهداف التى يسعى المعلم إلى تحقيقها بالإضافة إلى زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم والمشاركة بإيجابية فى الأنشطة والخبرات التعليمية التى يهيئها المعلم . وفى مقابل ذلك إذا تصورنا بيئة الفصل الدراسى بيئة محبطة لا يهتم فيها المعلم بالدعم وإنما يقضى كل وقته فى إلقاء الدرس وفرض آرائه وأوامره على طلابه ، واستخدام القسوة فى التعامل معهم تصبح النتيجة لهذا المناخ هو الاضطرابات السلوكية للطلاب وشعورهم بالغضب من المعلم والعداء نحوه وبالتالي عدم توافقه فى المدرسة وعدم شعورهم بالتكيف ، وحتى حينما يخرج هؤلاء الطلاب إلى المجتمع يصعب عليهم بعد ذلك التوافق الاجتماعى مع الآخرين وفى هذا الصدد تذكر " إليزابيث " Elizabeth أن الموقف المدرسى الذى يشبع حاجات التلميذ الاجتماعية يحقق توقعاته

سكنون نتيجه المباشرة هو التوافق الدراسي للتلاميذ وتكوين علاقات طيبة مع زملائه ومدرسيه ، وشعور كل تلميذ بأهميته أما إذا أصبح الموقف المدرسي غير مشبع لحاجات التلاميذ وتوقعاتهم ؛ أدى ذلك إلى شعورهم بالغضب والقلق وسوء توافقهم دراسياً واجتماعياً وشخصياً .

(Elizabeth , 1974 , P.333)

ويبدو لنا مما تقدم أهمية دعم المعلم لطلابه حتى يشعروا بالأمن والاستقرار النفسي ويكون لديهم الدافع لإنجاز ما يكلفون به من أنشطة وبالتالي يتجاوبون مع المعلم ويتوافقون في المدرسة . ويؤكد ذلك " محمد الهابط " إذ يرى أن التلميذ الذي يجد في المحيط المدرسي ما يساعده على النمو والشعور بالأمان تنمو شخصيته بشكل سوى ، أما إذا وجدت البيئة المدرسية المحبطة والمليئة بالصراعات أصبح التلاميذ غير قادرين على التكيف السليم مما يؤدي في النهاية إلى تخلفهم دراسياً وسوء علاقة التلاميذ بأقرانهم ومعلميهم .

(محمد الهابط ، ١٩٨٥ ، ص ١٥٣)

رابعاً :- توجيه الواجبات :

ويعنى بها الأنشطة التعليمية المختلفة والتي خطط لها المعلم مع تلاميذه داخل الفصل ومدى تأكيد المدرس على بقائه المادة التعليمية وأنشطتها المختلفة . (عبد الرحيم بخيت ، ١٩٨٤ م ، ص ٦)

ويشير " طلعت منصور " إلى أن المعلم لا يستطيع أن يكون عنصراً فعالاً في عملية التعلم دون أن يلقى تعاوناً وإسهاماً فعالين من تلاميذه كما يشير إلى أن المعلم الذي تعوزه القدرة على العمل مع التلاميذ وعلى توجيههم سوف يكون عند مفترق الأهداف معهم ، بينما يتحقق التعلم تحت إشراف المعلم وتوجيهه إذا نجح في إقامة علاقة سليمة مع تلاميذه .

(طلعت منصور ، ١٩٧٧ م ، ص ٢٧٤)

ويقوم الطلاب بتوجيه واجباتهم فى وجود تعاون بينهم وبين
أقرانهم إذا توفر المناخ التعليمى الذى يوجد فيه من يحب مهنته ويسعى
دائماً إلى توجيههم إلى طرق إكساب المعرفة وعمل الأنشطة التعليمية
المتعددة .

ويسمى المعلم دائماً إلى التأكيد على بقاء المادة التعليمية عن
طريق توجيه طلابه إلى التدريب على الأنشطة المتنوعة ، والدولم على
مراجعة المواد الدراسية المختلفة لابد وأن يرتبط بتبصيرهم بأهمية ذلك
لهم فى مستقبل حياتهم حتى يتحمس الطلاب ويزداد نشاطهم ويتوافقون مع
المعلم . وفى هذا الصدد يؤكد " إبراهيم وجيه " أن المعلم يجب أن يوجه
تلاميذه نحو أهداف ذات قيمة بالنسبة لهم بحيث تشبع حاجاتهم وذلك دون
تأثير المجال الحوى لهم نتيجة لتغير تلك الأهداف ونتيجة إيمانهم بأهميتها .
(إبراهيم وجيه ، ١٩٧٩ م ، ص ٣٢٧)

وحتى يقوم المعلم بتوجيه طلابه على أحسن وجه يجب أن يتحلّى
بالصبر والمهارة فى جذب طلابه إليه ، وأن يسعى جاهداً على متابعتهم
فى كل الأنشطة حتى يحقق لهم التفوق ويسمى بنموهم النفسى نحو الطريق
للسليم .
خامساً :- التنافس :

وبعنى مدى تأكيد التلاميذ للتنافس على الدرجات والمعلومات
واحتلال المراتب الأولى بالفصل وهو ظاهرة عكسية لظاهرة التعاون .
(عبد الرحيم بخيت ، ١٩٩٥ م ، ص ١٢)
ويعرف " البهى " للتنافس بأنه " مظهر من مظاهر التفاعل
الاجتماعى للموى الذى يحفز الفرد للطموح وتحقيق المثل العليا البعيدة " .
(فؤاد البهى السيد ، د . ت ، ص ٢٥٢)

التنافس والتعاون شكلان للدفاعية ولهما قيمة كبرى فى توافق التلاميذ الدراسى بالمدرسة ؛ حيث يرغب كل تلميذ فى التقدير والثناء من معلميه حتى يشعر بذاته وسط زملائه. ولذلك يجب على المعلم أن لا يهمل تقدير كل طالب متميز عن زملائه حتى يدفعه إلى طريق التفوق . وحتى يجد من بين زملائه من ينافسه للحصول على هذا التقدير من المعلم وبالتالي سوف يبذل قصارى جهده .

وفى هذا الصدد يشير " فؤاد أبو حطب وأمال صادق " إلى " أن الإنسان يزيد من مقدار الجهد المبذول وتزداد إنتاجيته عندما يتنافس مع غيره ، وعندما يعرف أنه سيحصل على التقدير الاجتماعى عندما يحصل وينجز " والتنافس لدى "لوزويل " دافع لتعظيم الذات، وتقديرها يتبارى المرء فيه مع ذاته أو مع الآخرين ، كما يحذران من أن المنافسة الشديدة لها آثار ضارة تتمثل فى القلق المصاحب للتنافس الذى قد يؤثر فى الأداء ويعطل التعلم .

(فؤاد أبو حطب وأمال صادق ، ١٩٩٤ م ، ص ٤٤٧)
ويتفق مع هذا " محمد عبد القادر " فى أن المنافسة المعقولة تساعد على تحسين مهارة التعلم وهى حافز قوى وحيوى ، ولكن المنافسة المفرطة تؤدى إلى زيادة الكراهية والغيرة بين الطلاب وتصبح ضد المعايير الاجتماعية المتعارف عليها ، وتعوق النمو الاجتماعى ، كما يؤكد ضرورة اهتمام المدرسة بالمنافسة الجماعية والتنافس الذاتى أكثر من اهتمامها بالمنافسة الفردية وليكن ذلك بحذر وعناية .

(محمد عبد القادر عبد الغفار ، ١٩٩٨ م ، ص ٤٤٩)
وفى نفس الاتجاه يؤكد " محمد منير " أن التنافس يزيد دوافع وجوافز التلاميذ نحو مزيد من الجهد والعمل إذا لم يخرج عن حدود

المعقول ، والإفراط فيها يؤدي إلى تنمية شعور العداء والبغض بين التلاميذ أنفسهم وفقد بعضهم الثقة بالنفس .

(محمد منير مرسى ، ١٩٩٨ م ، ص ٦٧) .

ولذلك بشيراً كلاً من (ديفيد وبيل) إلى أنه ينبغي على المعلم أن يلزم جانب الحذر عند بحث تميزه على التنافس ، وأن يراعى اعتبارات الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ ؛ لأنه قد يجد من بينهم من لا يستطيع أن يتماشى مع هذا التنافس ، وبالتالي سوف يحبط ويفشل .

(ديفيد ، بيل ، ١٩٧٠ م ، ص ١٩٧)

والتعاون بما أنه العملية المقابلة للتنافس ، وهو الذي يتأزر الفرد فيه لإحراز الأهداف المشتركة للجماعة ، إلا أنه ليس نقيضاً للتنافس ، وكلاهما يتضمن التفاعل الاجتماعي في مقابل السلوك الفردي الذي يقوم به الفرد منعزلاً عن الآخرين . وأى سلوك تنافسي تقوم به المجموعة يتضمن بالضرورة مقداراً كبيراً من التعاون .

وقد تبين لجونسون وزميله (Johnson & johnson 1974) إن المنافسة أدت إلى رفع معدل القلق لدى الأفراد وزيادة الرغبة في إشباع الحاجات الفردية ، وذلك عكس التعاون الذي يكون فيه الأفراد أقل قلقاً وأكثر تركيزاً حول العمل وتحقيق الهدف .

(حسين عبد العزيز الدريني ، ١٩٨٦ م ، ص ص ٧٣٥ - ٧٢٦)

مما تقدم يتبين لنا أهمية أن يحرص المعلم على أن تشبع روح التعاون بين تلاميذه وأن تكون العلاقة بينه وبينهم قائمة على السند والتعاون في سبيل صالح الجميع ، وأن المنافسة التي تولد روح الضغينة والعداء بين الطلاب والتي تجعلهم أكثر توتراً وقلقاً هي منافسة غير مقبولة في بيئة الفصل ؛ لأنها سوف تؤدي إلى استسلام بعض الطلاب لتباين القدرات العقلية وبالتالي شعورهم بالضعف وعدم القدرة على مسايرة

زملاتهم ، أما المناقصة القائمة على التعاون ، والتي يشيع بين أفرادها مشاعر التفاهم والثقة والحب والاحترام المتبادل هي منافسة كفيفة بدعم أو اصر الصحة النفسية للطلاب وتحقيق الأهداف التي يطمح إليها المعلم وطلابه .

سادساً :- الترتيب والتنظيم :

يشير " عبد الرحيم بخيت " إلى أن الترتيب والتنظيم يعنى مدى التزام التلاميذ بأوامر المعلم ومدى مراعاة النظم السائدة فى المدرسة وهذوء التلاميذ لدخل حجرة الدراسة .

(عبد الرحيم بخيت ، ١٩٨٤ م ، ص ٦)

بينما يرى " جوسلين " (١٩٧٢) أن الترتيب والتنظيم هو ناتج العلاقة بين المعلم والمتعلم ؛ حيث يلقى المعلم بمجموعة من المؤثرات تتضمن مجموعة من القواعد والنظم التى يخبرها المعلم لتلاميذه وعليهم أن يستجيبوا لها . (جوسلين ، ١٩٧٢ م ، ص ٨)

ويتضمن التنظيم توزيع المسئوليات والواجبات على التلاميذ ، والتنظيم يمكن للتلاميذ من العمل على ضوء أهداف واضحة لهم ؛ حيث يشعر كل فرد بمسئوليته ودوره وبالتالي يدفعه هذا إلى العمل الجماعى والتعاونى فى سبيل التعلم . (كوثر حسين ، ١٩٧٧ م ، ص ٣٦)

والنظام أحد جوانب النمو الأساسية للتلاميذ وإذا استخدمه المعلم بطريقة سليمة أى إذا عمل على مشاركة تلاميذه فى المحافظة على النظام دون إجبار أو إكراه، فإنه بلا شك يسعى بالصحة النفسية لتلاميذه نحو الطريق الصحيح، ولذلك يجب على كل معلم يهدف إلى حفظ النظام أن يشرح لتلاميذه كل القواعد المؤدية لحفظ هذا النظام حتى يستطيعوا تنفيذها.

(جابر عبد الحميد ومحمد مصطفى الشعبى ، ١٩٦٣ م ، ص ٢١٩)

ويعنى التنظيم فى المدرسة تقسيم لوجه النشاط لتعليمى اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة وخططها ، وقوام التنظيم مجموعة من الأفراد ينسقون أوجه نشاطهم فى مجال معين ليحققوا أهدافاً محدده .

(أحمد حجي ، ١٩٩٤ م ، ص ٣٤١)

ويرتبط النظام المدرسى بشخصية المعلم ارتباطاً وثيقاً إذ نجد أن حب التلاميذ للمعلم باعتباره مثلاً أعلى لهم واحترامهم له يساعد على أن يسود النظام داخل الفصل والمدرسة . (نفس المرجع ، ص ٣٨٢)

وتشير نتائج دراسات عديدة (Becker Engleman on

thomes 1975) إلى أن المناخ الصفى المتمم بالانضباط والهدوء يساعد على تطوير بعض قدرات التلاميذ ويسهل تعلمهم وتمكنهم من اكتساب المهارات التعليمية بشكل أنجح مثل القدرة على تركيز الانتباه والمثابرة على العمل المدرسى لفترات طويلة وشيوع روح النظام والانضباط وسيادة العمل التعاونى . (نصر يوسف ، ١٩٩٣ م ، ص ٢٩٤)

والترتيب الفيزيقي لبيئة الفصل وبرنامجها يتطلب قدراً كبيراً من الاتصال بين التلميذ والتلميذ وبين المعلم والتلميذ ؛ حتى تبرز العلاقة الوشيجة والمتشابهة بين جميع الأطراف ولذلك يجب أن يشمل الترتيب الفيزيقي وضع المقاعد متقاربة ومنظمة ؛ بحيث تدعم تفاعل الوجه للوجه ، وبالتالي يقوم المعلم بعرض مواد وترتيب عناصر يسهل على التلاميذ المشاركين رؤيتها ومتابعتها .

وحينما يتصل الأفراد ببعضهم ببعض اتصال الوجه للوجه فإن ذلك يشجع على التعامل الاجتماعى ، ومن ثم يتيسر الاتصال اللفظى وغير اللفظى .

(جابر عبد الحميد وآخرون ، ١٩٩١ م ، ص ص ٤٤٢ - ٤٦٠)

ولهذا يجب أن يهتم المعلم أولاً بترتيب وتنظيم البيئة الفيزيائية حتى يستطيع أن يحافظ على انتباه طلابه وحتى يتيسر له النظر إلى كل تلميذ وكأنه يتحدث إليه بمفرده وبالتالي يحافظ المدرس على جذب انتباه طلابه له باستمرار .

وفي هذا الصدد يذكر (Good , et . al . & 1987) أن مشاهدة الطلاب لمعلمهم بانتظام يجعلهم أكثر اهتماماً بالانتباه نحو موضوع الدرس ، وأن تعبيرات المعلم وإيماءات وجهه نحو تلاميذه مهمة أيضاً ؛ حيث يشعر كل للتلميذ أن المعلم يهتم بهم دائماً عن طريق هذه الإيماءات .

(Good et . al , 1987 , P . P. 242 - 343)

ويرى (بيركي) (Purkey , 1971) أن تنظيم الفصل الدراسي يمثل مشكلة كبرى للتربويين ؛ لأن التلاميذ عادة يقاومون الانضباط ؛ لأنه لا يعطيهم حرية الحركة ، لذلك فهو يرى أن الأبعاد الحديثة لتنظيم الفصل الدراسي نحتاج إلى التركيز على اتجاهات للتلاميذ نحو المدرسين واتجاهات المدرسين نحو التلاميذ وكذلك اتجاهات المدرسين والتلاميذ نحو أنفسهم .

(Purkey 1971 , P . P. , 325 - 328)

مما تقدم يتضح لنا أن مشاركة المعلم طلابه في تنظيم مقاعد الجلوس ، والمشاركة في تقسيم مجموعات الأنشطة لدخل الفصل وتوزيع الأعمال توزيعاً عادلاً ؛ سوف يؤدي إلى إقبالهم على الأنشطة والعمل مع المعلم في جو تسوده الألفة والتعاون وبالتالي حبه للمعلم ومادته الدراسية ؛ حيث يشعرون بالحرية التي تتطلبها التربية السليمة والنمو السوي للطلاب. وإذا كانت الديمقراطية هي النمط السائد في الفصل الدراسي فإن روح التفاهم والعدل والمساواة سوف تشيع بالتالي لدخل الفصل ؛ ومن ثم

تزداد رغبة الطلاب فى الجد والتفوق فتصبح شخصيات الطلاب مترنة وجدائياً قادرة على تحمل المسؤولية بكل فاعلية .

سابعاً :- وضوح النظم :

وهى تعنى مدى انتظام القواعد واتباعها ومعرفة التلاميذ نواحي العقاب الناتجة عن عدم إتباع هذه النظم .

(عبد الرحيم ، بخيت ، ١٩٨٤ ، ص ٦)

ويقصد بها أيضاً توضيح قواعد الملوك ؛ حيث تتضمن تعبير التلميذ اللفظى عن المدى الذى ذكرت به قواعد السلوك داخل الفصل بصورة واضحة .

ويبدو لنا أن نتيجة ذلك هو مقدرة كل طالب على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال زيادة علاقاته مع زملائه ومدرسيه ، وبالتالي زيادة توافق دراسياً ، لذلك يجب أن يهتم المعلم أولاً بمحتوى حجرة الدراسة وأن يعمل على إيضاح جميع القواعد الخاصة بحفظ النظم داخل الفصل ، ولعل شخصية المعلم وما يتميز به من مقدرة على التعامل مع طلابه ومدى ألفة الطلاب به سوف يجعل الطلاب يتصاعون لكل هذه القواعد ، ولذلك يجب على المعلم أن يهتم بمشاركة طلابه فى بيئة الفصل فيما ينبغى أن تكون عليه حجرة الدراسة والطريقة المناسبة لدراسة المنهج وطريقه التعامل معهم . ولا شك أن وضوح النظم ووضوح الغرض من المادة سوف يثير دوافع الطلاب ويسهم فى تحقيق دافعيتهم إزاء المادة الدراسية ، ولكن إذا أهمل المعلم آراء طلابه وأصبح هو الأمر والناهى فإنه سيصعب عليه بالتالى جعل طلابه يسايرون النظم ويتبعون تعليماته داخل الفصل وبالتالي تصطدم شخصيات طلابه مما يعوق توافقهم للدراسى داخل المدرسة .

ثامناً :- تحكم المدرس :

يقصد بتحكم المدرس مدى قبضته على الفصل لتنفيذ القواعد ومعاقبة كل من يخالفها والنظر باهتمام نحو كل من يخالف هذه القواعد .

(عبد الرحيم بخيت ، ١٩٨٤ ، ص ٦)

وعن طريق التحكم يستطيع المعلم متابعة التقدم الذى تم ، يوضبط أى انحرافات عن المسار المرسوم بحيث يمكن إصلاح كل انحراف فى الوقت المناسب .
(كوثر حسين ، ١٩٧٧ م ، ص ٣٧)

وهنا تكمن مهارة المعلم فى الطريقة التى يستخدمها فى جذب انتباه الطلاب إليه فى أى وقت داخل الفصل ، واستخدام الرموز والإشارات التى يصدرها المعلم لطلابه تعد بمثابة وسيلة للتحكم حتى يأتى التلاميذ بالسلوك المرغوب فيه داخل الفصل . وفى هذا الصدد تشير " سامية القطان " إلى أن تعبيرات المعلم غير اللفظية تشكل حيز إطار للكلمات التى يلفظها ، فتعبيراته المختلفة ونظراته المتصلة نحو كل طلبة وأوضاع يديه أو رجليه كل هذا يسهم فى إشاعة مناخ يتقبله الطلاب وينجذبون نحو معلمهم .
(سامية القطان ، ١٩٨٧ م ، ص ٢)

ومما يؤكد أن نظام حجرة الدراسة يؤثر فى أداء الطلاب وعلى مستوى تماسكهم كمجموعة ما يشير إليه " فؤاد أبو حطب وأمال صادق " من " أن وسائل التحكم الشديد فى أداء التلميذ وتعامله مع الآخرين تؤدي إلى الإقلال من الرضا النفسى ، وبالتالي من الإنتاج " ويمهد سلوك المدرس الديمقراطية المناخ السليم لنمو النظام والضبط الذاتى ، وكذلك يمهد للتعاون الجماعى داخل الفصل .

(فؤاد أبو حطب وأمال صادق ، ١٩٩٤ م ، ص ٧٢٩)

ولا شك أنه في ضَرْ هذا التعاون سوف يتمكن المدرس من التحكم في فصله ويعمل بحماس أكثر مع طلابه ، كما يصبح الطلاب في الفصل أكثر تماسكاً مما ينعكس على الصحة النفسية لهم وللمعلمين .

تاسعاً :- التجديد :

يقصد به تنوع الأنشطة ومدى استخدام المدرسي لأساليب جديدة في التدريس وتشجيع التفكير الابتكاري لدى تلاميذه .

(عبد الرحيم بخيت ، ١٩٨٤ م ، ص ٦)

وفي هذا الصدد يشير " جهاد " إلى انه على المعلم أن يعمل على دفع استعدادات طلابه وتنمية قدرتهم وذلك عن طريق تنويع أساليب التدريس مما يتيح لهم فرصة تنمية قدراتهم وتنشيطها في المجال الطبيعي .

(جهاد دباح ، ١٩٩٢ م ، ص ١٨٩)

نستخلص من ذلك أن المعلم يجب أن يتقن أكثر من طريقة ليعمل على تشويق طلابه وجذب انتباههم أثناء الدرس ، ففرض المادة الدراسية على طلاب الفصل الواحد بطريقة تقليدية متكررة قد تؤدي إلى شعور الطلاب بالسأم من المعلم وبالتالي كره مادة الدرس ، ولعل ما يفرض على المعلم هذا التنوع هو اختلاف الفروق الفردية بين طلابه ، فهناك من يستطيع أن يسيطر المعلم ويفهم منه بإحدى الطرق وهناك من لا يتلاءم مع طريقة المدرس لضعف قدراته العقلية ، وبالتالي فإن فرض المعلم لطريقة واحدة قد لا تتلاءم مع الجميع فيؤدي ذلك إلى أن ينصرف بعضهم عن المعلم ، وبالتالي قد يتهايمسون ويتسامرون ولا يستطيع المعلم بالتالي جذب انتباه الجميع ولا يتيسر له تحقيق هدف الدرس

ويؤكد هذا ما يشير إليه " القوصي " إلى أنه ينبغي على المعلم أن يغير من طريقة تدريسه وأن يجدد دائماً لأن تكراره وندرة تجديده يؤدي

إلى آثار غير طيبة فى علاقة المدرس بتلاميذه ، وبالتالي قد لا يشعر المعلم بالرضى تجاه عمله .

(عبد العزيز القوصى ، ١٩٦٩ م ، ص ٢٣٨)

نظرية المجال " لكيرت ليفين " :

حيث إن هذه النظرية تركز على العلاقة بين الإنسان وبيئته فنرى إلقاء الضوء على هذه النظرية المعرفية وكيف يفسر " ليفين " فى إطارها السلوك والتعلم.

وقد تبنى " ليفين " مفاهيم أساسية لهذه النظرية نتناول ما يتحصل منها بدراسة الشخصية :-

١- المجال الحيوى :

وهو عند " ليفين " يتكون من الشخص والبيئة باعتبارهما عاملين متولفين يؤثر كل منهما فى الآخر ويتأثر به ، ويرى أن السلوك هو دالة لوظيفة المجال الحيوى ، وأن المجال الحيوى هو نتاج التفاعل المتبادل بين الشخص والبيئة .

٢- الشخص :

يمثل " ليفين " الشخص بدائرة مغلقة ، وكل ما يقع داخلها ينتمى إلى الشخص وما يقع خارجها فهو لا شخص - فإن كان للشخص واقعاً داخل إطار المجال الحيوى للفرد فهو يمثل البيئة النفسية لهذا الفرد ، وإذا كان خارج هذا المجال فهو يمثل العالم المادى

٣- البيئة :

يستخدم (ليفين) لفظ البيئة السيكلوجية التى ينظر إليها على أنها البيئة كما يدركها الشخص وهى جزء من المجال الحيوى وتتحدد

خصائصها بخصائص الشخص وبيئته الموضوعية . وهو يعطى أهمية كبرى للبيئة النفسية باعتبارها البيئة كما يدركها الفرد ويتأثر بها وتؤثر فيه

٤- السلوك :

استخدم " ليفين " السلوك بمعناه الأكثر شيوعاً وهو التفاعل المتبادل بين الفرد وبيئته الموضوعية ، وبالتالي يمكن أن نستنتج خصائص المجال الحيوى أو الشخص من السلوك الذي نلاحظه فى البيئة .

(سيد محمد غنيم ، ١٩٧٢ ، ص ص ٦٤٤ ، ٦٥٣)

ويرى " ليفين " أن السلوك الإنسانى بمحدداته الذاتية والبيئية والتفاعل بينها يشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات ؛ بحيث لا يمكن إعطاء أيّ من هذه المحددات الرئيسية للثلاث مكانة مميزة على حساب المحددين الآخرين، وعلى هذا النحو فالسلوك هو نتاج التفاعل بين الفرد والبيئة كسببين معتمدين على بعضهما البعض فى إنتاج السلوك ، ويرى " ليفين " أن الحيز الحيوى للفرد يتغير فى اتجاه الأهداف والطموحات التى يتم استغلالها فى المجال النفسى له وعلى ضوء الأهمية النسبية لهذه الطموحات وتلك التوقعات ومن ثم يمكن للتعليم أن يأخذ مكانه إذا تم إحداث تغيير فى المجال النفسى للفرد .

(فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٦ م ، ص (٢٦٩ - ٢٨٤)

وينظر " ليفين " إلى التعلم على أنه عملية (ديناميكية) لا بد فيها من تفاعل المتعلم والموقف التعليمى بما يحتويه من مؤثرات مختلفة تظهر عمليات الاستبصار ، ويتحدد الحيز الحيوى ، فتتغير البنية المعرفية لدى الفرد حتى تصبح أكثر مرونة وتساعد المتعلم على التكيف فى الموقف الذى يوجد فيه . ويعتمد سلوك الفرد على البنية المعرفية للحيز الحيوى لديه ، ويكون التعلم هنا عبارة عن الآثار النفسية التى كونها ، وتضاف إلى ما يوجد لديه فى البنية المعرفية .

ويعتبر "ليفين" أن التغير في البنية المعرفية يعنى النمو فى المعرفة الإدراكية لدى الفرد ، كما يعتبر أن التغير فى الدافعية يعنى تغيراً فى ميل الفرد إما بالرغبة أو عدم الرغبة فى بعض المجالات أو بعض مظاهر الحيز الحيوى لديه ، كما يعتبر "ليفين" أن التغير فى الدافعية ينشأ من التغيرات التى تحدث فى البنية المعرفية للفرد ، كما يرتبط التغير فى الدافعية بدرجة كبرىه بالتغير فى التوحد مع الجماعة ومع انتماء الفرد لجماعة معينة تتغير دافئته نحوها من خلال التفاعل المستمر بينه وبينها ، كما تنمو ذات الفرد وتتبلور من خلال عضويته فى الجماعة ويتوقف نمو الذات على درجة انتماء الفرد للجماعة .

(أنور الشرقاوى ، ١٩٨٨ م ص ص ١٥٣ - ١٥٤)

تعليق عام على النظرية :

يبدو لنا مما تقدم أن نظرية المجال قد ركزت على العلاقة التفاعلية بين الإنسان

وبيئته، وما ينتج عنهما من سلوك يشير إلى نوعية هذه البيئة، ومعنى ذلك أن سلوك الطالب داخل الفصل ، يدل على نوعية المناخ الذى يهيؤه للمعلم داخل هذا الفصل وما يدركه الطالب داخل بيئة الفصل يؤثر فى مدى التفاعل المتبادل الذى يجب أن يكون بين الطالب وبيئة الفصل، ويركز "ليفين" على أهمية تفاعل المتعلم (الطالب) داخل بيئة الفصل مع المعلم فى الموقف التعليمي (بيئة الفصل) ليزداد استبصار الطالب بالمؤثرات المختلفة (المتغيرات) وبالتالي تزداد خبرته المعرفية ويتحقق له التعلم بصورة أفضل ، وبالتالي يصبح الطالب أكثر تكيفاً مع المعلم داخل بيئة الفصل ، ومن ثم تزداد دافعية الطالب نحو مزيد من التعلم فى هذه البيئة وتصبح ميوله أكثر قوة نحو الإقبال على المواد الدراسية ومع

زيادة التفاعل داخل بيئة الفصل يزداد شعور الطالب بالانتماء والتوحد مع زملائه ومعلمه .

ومجمل القول إنه لابد أن يهتم المعلم بمعرفة الوضع النفسى للحيز الحيوى لكل طالب حتى يتقهم بنية المجال المعرفى للميزة لكل طالب، وبالتالي يتمكن المعلم من فهم سلوك طلابه وما يلائمهم داخل الموقف التعليمى لتحقيق التعلم وزيادة تفهمهم ، ومن هنا نضمن العلاقة التفاعلية المثمرة والضرورية بين المعلم وطلابه وكذلك بين الطلاب بعضهم البعض.

ومن هنا تكون نظرية المجال قد قدمت لنا إسهامات عظيمة ، وأفسحت المجال لزيادة فهم البيئة التعليمية وما يبا من مؤثرات تشكل السلوك الناتج فى هذه البيئة .

نظرية الضبط فى الفصل الدراسى :

Control Theory in the Classroom

أكد وليام (جلاسر) William Glasser (١٩٨٦) فى سياق نظرية الضبط احتياج المدارس لبناء بيئة مدرسية تجعل التلاميذ شغوفين ومنغمسين فى العملية التعليمية ، ولذلك تعتمد نظريته على بناء مكونات هوية ناجحة .

فالأفراد الذين يحققون النجاح من سبق لهم أن أحسوا بمتعة الإنجاز ، واعتقدوا بأنهم مختلفون ومفردون عن غيرهم . أما الذين يحققون الفشل فهم من يعتقدون أن فرصتهم قليلة فى النجاح والسعادة وأنهم غير قادرين على الأداء وأنهم أشخاص سيئون وفى الأعمال المبكرة تكون اتجاهاتهم سالبة نحو المدرسة وربما نحو الحياة بوجه عام !! .

ويرى (جلاسر) أنه لكى يكتسب الأفراد مشاعر طيبة نحو أنفسهم يحتاجون إلى أن يحبوا وأن يكونوا محبوبين فى الوقت ذاته ، وأن

يكونوا محل رعاية حتى يتحقق لهم النجاح والنمو والتطور ، وبالمثل يحتاج الفرد أن يشعر بالانتماء ولا يتحقق الانتماء إلا من خلال تفاعل الفرد مع زملائه بالمدرسة أو المحيطين به داخل الأسرة وتدمجه معهم ؛ فيصبح أكثر شعوراً بالمسئولية والاهتمام بالآخرين .

ويحتاج الفرد أيضاً إلى الإحساس بالقوة والأهمية ، وبالحصول على المعرفة واكتساب المهارات في التحصيل يمكن إشباع الحاجة للقوة ، ويتدعم شعور الأفراد بالقيمة والنجاح حينما يكون سلوكهم مقبولاً مما يحقق لهم الحب والاحترام ، ولكي يحققوا هذا يجب أن يتعلموا احترام الآخرين .

كما يحتاج الفرد إلى الشعور بالاستمتاع الذي يمكن أن يتحقق من خلال المشاركة الفعالة في نشاطات حية لاكتساب أتمن فرص التعلم . أما الأفراد الذين لا يستمتعون بنشاطات حية تضيق عليهم فرص كثيرة للتعلم . ومن أهم احتياجات الأفراد للشعور بالحرية ؛ بحيث يكون الفرد قادراً على أن يعبر عن نفسه . ويعرفها العلاج بالواقع بأنها شعور الفرد بقدرته على القول والعمل ضمن حدود . والحرية لا تعنى عدم النقد أو العمل بدون تصحيح ولا يجب أن تؤدي إلى انتقاص أى عضو فى الأسرة أو المدرسة ، ولذلك يجب ألا تكون تعليقات المعلم للطفل سلبية ؛ لأن الانتقادات تؤدي إلى شعور الأطفال بأنهم غير جديرين ، وبالتالي يتحدون بالنماذج للفاشلة ويجب أن يكون النقد بعيد عن وصف الشخص نفسه ويكفى أن نصف سلوكه وتصرفاته .

ويتجه " جلاسر " فيما يسميه العلاج بالواقع إلى نظرية الضبط لمساعدة العميل على الإتيان بسلوك أكثر فعالية ، واتجاه أفضّل فيمكن المعلمين مساعدة الطلاب على أن يصبحوا أكثر وعياً بقواعد العمل الجاد والنجاح الأكاديمي . ويرى (جلاسر) أن ذلك للعلاج يمكن أن يتم من

خلال بيئة الإرشاد والإجراءات التي تقود للتغيير ، فيجب أن يحاول المرشد تطوير البيئة ليُشعر العميل فيها بالأمان والإيجابية ؛ فيساعد العميل على أن يتعلم سلوكيات مختلفة لإشباع احتياجاته وأن يشعر العميل بأن المعالج قادر وشغوف بمساعدته وأنه يعطيه الفرصة الكافية لأن يتعلم ويشجعه لتعلم سلوكيات جديدة أكثر فعالية .

ويجب على المعالج التركيز على سلوك التلاميذ الكلي بمعنى : كيف يتصرف ويفكر وبما يشعر في الوقت الحاضر ؟ بعد ذلك يعلم للعميل السلوكيات التي يشارك في اختبارها وعلى رسم خطة لهذه السلوكيات الجديدة ويلزم التشجيع ، والدعم كي يتمسك العميل بالسلوكيات الجديدة . ولا شك أن الثناء على نجاحات العميل والتعبير عن ثقته بقدرته على التغيير يزيد من دافعيته والإحساس بقيمته .

ويجب على العميل أن يتجنب ممارسة العقاب حتى يضمن قيام العميل بتنفيذ أى خطة والعقاب لن يقود أبداً إلى تحمل المسؤولية ، وسوف يدعم لدى الفرد هوية الفشل . وبدلاً من العقاب يرى (جلاس) أن العميل سيتحمل النتائج الطبيعية وهي ما يترتب على خروجه عن القواعد والنظام وتسبب له بعض المعاناة والعقاب حتى ولو أدى إلى النجاح ، فهو نجاح مؤقت والعقاب يولد العدوان والعنف والهجوم المضاد ، ولا يشكل سلوكيات جديدة مرغوبة ، أى لا يعلم الشخص ماذا يفعل وهو يؤثر سلبياً في العلاقات الاجتماعية بين المعالج والعميل ويؤثر في مفهوم الذات لدى الشخص المعاقب ويحد من التوجيه الذاتي لديه . " والعلاج بالواقع يعرف العقاب بأنه أى نوع من العلاج يهدف إلى الإيذاء الجسدى أو الإيذاء النفسى ويشمل ذلك للتوبيخ والانتقاد " .

(سلوى عبد الباقي ، ١٩٩٩ م ، ص ٩٨ - ١٢٤)

ويجب أن يراعى المعالج سلوك المراهق الذى نتناوله فى دراستنا الحالية فسلوكه مضطرب وأفكاره غير متوقعة ومشاعره مشوشة وتبدو حياته اليومية سلسلة متتالية من العواطف المتناقضة ، وقد يبدو سلوكه شبيهاً بالسلوك المرضى ويؤكد هذا (وينر) Weiner (١٩٧٠) بقوله : إن الأشخاص الكبار العاديين ينظرون إلى المراهقين على أنهم أشخاص غير عاديين ، ويقول (فين وآخرون) Veine et al (١٩٧٢) : يبدو لنا المراهق العادى شخصاً مزقاً ويتصرف كأنه شخص آخر فى مرحلة من مراحل حياته . وهذا يجعل الآباء للمدرسين فى ارتباك وتشوش مع مرحلة المراهقة . (نفس المرجع ، ص ٢٠٣)

تعليق عام على النظرية :

يبدو لنا مما تقدم أن نظرية الضبط قد أكدت أهمية بيئة للفصل الدراسى الممتعة والأمنة وبناء مكونات هوية ناجحة . فالطالب حتى يحقق النجاح داخل المدرسة يجب أن يشعر بأنه ينجز أفضل من الآخرين ؛ فيزداد إقباله على النشاط والمدرسة ، ويصبح متوافقاً فى حياته العامة . كما ركزت النظرية على أهمية شعور الطلاب بالحب من المعلم حتى يتعلموا كيف يحبون الآخرين ويسود التعاون والمشاركة ؛ وبالتالي النجاح والتقدم المرغوب ، وأنه حينما يشعر الطالب بالانتماء وسط أقرانه ومعلميه يصبح أكثر قدرة على تحمل المسؤولية وأداء ما يكلف به ويزداد اهتمامه بالنشاط والمدرسة بتوجيهات معلميه ، وهذا الانتماء يتطلب التفاعل الإيجابى بين المعلم وطلابه وبين التلاميذ بعضهم البعض . وحتى يشعر كل طالب بقيمته وأهميته داخل المدرسة يجب أن تكون سلوكياته مقبولة ، وأن يحصل على أكبر قدر من المعرفة واكتساب المهارة ، كما يتحقق الاستمتاع داخل بيئة للفصل من خلال المشاركة الفعالة بين جميع

الأطراف فى الأنشطة الحية ويصبح الطلاب أكثر شعوراً بالحرية حينما يتيح لهم المعلمون الفرصة للتعبير عن أنفسهم بالقول والعمل وحينما ينتقد المعلمون سلوكيات الطلاب وليس شخصياتهم .

وركزت النظرية أيضاً على أهمية تعريف الطلاب بالقواعد والنظم داخل بيئة الفصل أو المدرسة ؛ ليتحقق لهم النجاح بالعمل الجاد ، ولذلك يجب أن يشعر الطلاب أن المعلم شغوف بهم ويبدل أقصى ما يستطيع لمساعدتهم وتشجيعهم على تعلم كل جديد ، كما ركزت على أهمية تشجيع المعلمين لطلابهم والثناء على تقدمهم حتى تزداد دافعيتهم نحو المادة والمدرسة وأن يتجنب المعلم بقدر الإمكان عقاب طلابه بالإيذاء الجسمى والنفسى لما يولده من عنف وعدوان ، بل يجب أن يتركهم يتحملون النتائج الطبيعية للخروج على القواعد والنظام فتكون لديهم القدرة للحكم على سلوكياتهم ، وتكون هناك فرصة للتراجع والتصحيح ، ويدعم لديهم الضبط الداخلى للسلوك ، وأن العقاب لا يعلم سلوكيات جديدة بل يكبح فقط السلوكيات غير المقبولة من الطلاب .

المبحث الثالث

الميل Interest

كم مقدمة :

الميل جانب مهم فى الشخصية ، والفرد يسعى جاهداً لإتقان عمله وفقاً لميوله ، فبمقدار ميل الفرد إلى هذا العمل بمقدار ما يبذل فيه أقصى جهد ، ولذلك يجب أن يهتم بميول طلابنا فى المدارس الثانوية بصفة عامة والمدارس الصناعية على وجه الخصوص لما يتضمنه هذا النوع من التعلم من مهارات يدوية يجب أن يكون لدى طالب الثانوى الصناعى ميل مناسب لها، وبالتالي يصبح توزيعهم على التخصصات المختلفة مبنياً على هذه الميول ، وفى هذا المبحث نتناول الميول من الناحية النظرية حتى نتضح لنا جوانبها، ونعرض فى تسلسل معنى الميول وطبيعتها والفرق بين الميول وبعض المصطلحات التى تحدث عنها الكثيرون على أنها تعنى الميل ، ونتناول أهمية دراسة الميول بصفة عامة وعلى الأخص فى فترة المراهقة ، وكيف تنتوع الميول بتنوع المعلومات التى يراد الحصول عليها، ونحاول أن نحدد خصائص ميول المراهق بناء على ما تم التوصل إليه من أبحاث أشارت إلى هذا الجانب ، ثم نتعرض لأهم العوامل التى قد تؤثر فى نمو الميول ونشأتها حتى يزيد اهتمامنا بهذه العوامل، وعلاقة الميول بالجنس والتقدم فى السن .

أولاً :- تعريف الميول وطبيعتها :

ألقت التعريفات " السيكولوجية " المختلفة التى قدمت لتفسير الميل " Interest " الضوء على حقيقة الميول ومدادها ، ونعرض فيما يلى هذه

التعريفات وذلك عسى أن نتوصل إلى مفهوم شامل يساعدنا على استجلاء طبيعة الميل .

" فالميل لدى " دريفر Drever " على سبيل المثال - يمثل ضرباً من الخبرة العاطفية تستحوذ على اهتمام الفرد وتجعله يلتفت إلى موضوع معين أو يقوم بعمل ما ، ويتردد نفس المعنى تقريباً لدى " وارن Warren " في قاموسه ؛ حيث يرى أن الميل شعور بصاحب التفتات الفرد وانتباهه لموضوع معين ، بينما يرى " إنجلش English " أن الميل يرتبط بالجوانب المتضمنة في السلوك - وهي الإدراك والوجدان والنزوع ، ويذكر أن الميل شعور يصاحب فتناء الفرد لموضوع خارجي ما ، وهذا الشعور - أي الميل يميز الفرد عن غيره من الأفراد ويمثل لديه نوعاً من الاهتمامات يحدد ماهية الموضوعات التي ينتبه إليها الفرد في سمر وحرية" . (جابر عبد الحميد جابر وآخرون ، ١٩٨٢ م ، ص ١٦)

ويشير (عطيه هنا) إلى تعريف " Fryed " للميل إذ يقول : " تعرف الميول من ناحيتها الذاتية على أنها وجدانات الحب والكراهية نحو الأشياء أو وجدانات السرور أو عنمه نحوها" .

(عطيه محمود هنا ، ١٩٥٩ م ، ص ١٤٩)

وهو لدى " وبستر Wepester " استعداد يجعل الفرد ينتبه إلى أشياء معينة تؤثر وجدانه

(في سيد محمد خير الله، مصطفى زيدان ، ١٩٦٦ م ، ص ٢٥٧)
ويعرفه " ميشيل يونان " (١٩٦١) بأنه " الاهتمام بنشاط معين يجد الفرد فيه راحته ولذته ويسعد بمزاولته والتحدث عنه ويحاول برغبته أن يبذل كل جهده فيه " (ميشيل يونان ، ١٩٦١ م ، ص ٤١)
ويعرف " أحمد زكي صالح " الميل بأنه استجابة مقبولة لآراء موضوع خارجي وهذه الاستجابة متصلة ومكتسبة لأن الفرد يتصل دائماً

بموضوعات العالم الخارجى عن طريق نشاطه فى تلك الموضوعات ،
فإذا استراح بهذا النشاط واستمتع معه نجد أن ميله يقوى نحو هذا النشاط .
(محمد توفيق السيد وآخرون ، دت ، ص ١٤٣)

•• ويحدد أيزنك Eysenck (١٩٧٢) معنى الميل بأنه :-

١- اهتمام ، ميزة - فائدة .

٢- نزعة نحو موضوعات بعينها أو أنشطة بعينها أو خبرة بعينها .

(Eysenck , 1972 , P. 150)

كما عرض wolman (١٩٧٣) معنى الميل بأنه اتجاه يتسم
بالاستمرارية ويتضمن الشعور بأهمية موضوع ما والانتباه له ، كما يرى
أن الميل حالة من الدافعية توجه للنشاط لأهداف معينة ، وهو محصلة
للعمليات للوجدانية . (Wolman , 1973 , P. 199)

ويعرفه (حلمى المليجى) ١٩٨٢ على بأنه " الاهتمام الذى يمثل
عنصراً فى تكوين الفرد ، سواء كان فطرياً و مكتسباً ، ويميل الفرد نتيجة
الاهتمام من الشعور بأهمية أشياء معينة أو أمور لها علاقة بهذا الموضوع
الخاص ، أو مجال خاص من المعرفة " .

ويعرفه " ايكن " Aiken (١٩٨٢) على أنه " تفضيلات الشخص
لأنواع معينة من النشاطات أو الموضوعات " .

(فى سناء سليمان ، ١٩٩١ م ، ص ٣٨)

ويرى " محمد أبو العلا أحمد " (١٩٩٣) أن الميل هو " للتعلق
بأمر معين والإقبال عليه والاستمرار فى الاهتمام به فى شئ من الاحتمال
والرغبة ويمكن أن يتصل هذا الميل بما يحب الشخص أو يكره أو بما
يعجب به أو يستكره أو بما من شأنه أن يوجد عنده تنوع من الانشغال "

(محمد أبو العلا أحمد ، ١٩٩٣ م ، ص ١٤٩)

فقد لخص (جبلغورد) تعريف "الميل" وذلك كما أورده (فولاد أبو حطب) كما يلي " نزعة سلوكية عامة لدى المرء تجعله ينجذب نحو فئة معينة من فئات النشاط"

وتتضمن عبارة "نزعة سلوكية عامة" أن الميل سمة عامة أما كلمة ينجذب فتدل على وجود شيء ما له قيمة ينتبه إليه المرء أو يبحث عنه أو يتجه نحوه أو يسعى للحصول عليه والميل بهذا المعنى يتضمن حب liking إلى نشاط معين أو المشاركة فيه Particibation أو تفضيله Preference ويختلف الميل عن الدافع Motive في أنه أكثر استقراراً وقوة وفي أنه يشمل فئة من الأهداف ولا يقتصر على أهداف نوعيه كما هو الحال في الدافع " . (فولاد أبو حطب ، ١٩٨٠ م ، ص ٤٢٠)

ويظهر مما سبق عرضه من تعريفات لمفهوم الميل أنها تتنظم في مجموعات تؤكد كل مجموعة منها على صفة معينة من صفات الميل . . وتتصل هذه الصفة بجانب واحد من جوانب هذا المصطلح دون اعتبار لبقيّة الجوانب الأخرى ، فهناك مجموعة تفسر الميل على أنه ناحية وجدانية ويتضح ذلك في تعريف (دريفر - انجلش - فرايد - وبستر) ، والتأكيد على الناحية الوجدانية يكاد يتضح في معظم التعاريف لكن يجب أن نفرق بين الميل والوجدان . فالوجدان قاصر على الاستجابات الانفعالية البسيطة للمواقف الخارجية ، فاستجابة الفرد بالارتياح أو عدم الارتياح هي استجابته لمثير بسيط والفرد يميل دائماً إلى النشاط الذي يوصله إلى هدفه ، وإذا لم يكن هذا النشاط موصلاً للهدف الذي يرغبه الفرد فإنه عادة يميل عنه . (أحمد زكي صالح ، ١٩٥٩ م ، ص ٤٢٠)

بينما تفسر مجموعة ثانية الميل على أنه اتجاه من شأنه أن يجعل الفرد ينتبه لأشياء معينة مثل تعريف (وارن ، وولمان) ويتضح من تعاريف هذه المجموعة عدم التمييز بين الميل والاتجاه وذلك باعتبار أن

هذين المفهومين نوع من القبول أو الرفض إلا أننا يجب أن نفرق بين الميل والاتجاه ولا نخلط بينهما وإن حدث ذلك الخلط لدى كثيرين ، ولذلك يقول " دينيس تشيلد " : إن كلمة الاتجاه تستخدم للتعبير عن رأى الفرد نحو شيء أو فكرة أو مؤسسة ويختلف الميل عن الاتجاه على الأقل فى ثلاثة أمور مهمة .

- ١- الميل دائماً إيجابى ، أما الاتجاه فقد يكون إيجابياً أو سلبياً أو محايداً .
- ٢- الميل دائماً نشط أما الاتجاه فقد يكون نشطاً أو غير نشط .
- ٣- الميل ذو طبيعة خاصة ويؤدى وظيفته هنا والآن . أما الاتجاه فهو أكثر عمومية ولا يؤدى وظيفته على الإطلاق " .

(دينيس تشيلد. ترجمة عبد الحليم محمود وآخرون، ١٩٨٣م، ص ٢٦١)
كما يفرق كل من ثورنديك Thordike وهاجن Hagen بين الاتجاه والميل على أساس العمومية والخصوصية وذلك بأن الاتجاه للنفسى لا يقتصر على مجرد النشاط الذى يميل فى الفرد نحو موضوع ما بل يتسع حتى يشمل مجرد تهيؤ الفرد لهذا الميل .

(فؤاد البهى السيد ، ١٩٧٥ م ، ص ٢٧٩)
وبذلك يتضح التمييز بين الميل والاتجاه فلا يجب أن نتحدث عن الميول باعتبارها اتجاهات ، أو نتحدث عن الاتجاهات باعتبارها ميولاً لأن اتجاه الفرد إزاء أى موضوع له طرفان ، طرف القبول ، وطرف الرفض . أما بالنسبة للميل فالفرد يميل فقط إلى الأشياء التى تمتعه ويشعر بالارتياح حينما يقدم عليها - والاتجاه قد يدفع الإنسان أو لا يدفعه إلى أى نشاط أما الميل فهو يدفع الإنسان إلى النشاط .

أما المجموعة الثالثة فتفسر الميل على أنه استجابة تقبل أو رفض لأنواع النشاط المختلفة مثل (عماد إسماعيل ، محمد أبو العلا) وهؤلاء لا ينتبهون إلى أن التقبل أو الرفض هم نتيجة احتكاك الفرد بالمواقف

الخارجية وأن رفض الفرد لموضوع ما لا يمكن أن نطلق عليه مصطلح "ميل"، وبالتالي يصبح تفسير هذه المجموعة تفسيراً غير دقيق، وهذا ما يؤكد "أحمد زكى صالح" حيث يقول "وعادة ما تكون استجابات القبول ما يسمى بالميل" (أحمد زكى صالح، ١٩٥٩ م، ص ٢٠٥) ومن هنا يصبح تأكيدنا على أن الميل هو استجابة قبول لأسلوب ما من النشاط.

وتفسر مجموعة رابعة الميل بأنه اهتمام بأشياء معينة أو تفضيلها مثل (أيزنك - حلمي المليجي - ميشيل يونان).

ويبدو لي صحة هذا التفسير للميل؛ لأن الفرد عادة "لا يهتم إلا بالأشياء والموضوعات التي تتبع رغبته ويشعر على أثرها بالارتياح وهو يسعد حينما يكرر إشباع هذه الرغبة. ويتضح من تعريفات هذه المجموعة أن جوهرها يهتم بالناحية الوجدانية، كما يهتم باستجابة التقبل والحب، والاتجاه الإيجابي في الاهتمام بالنشاط.

من الجائز أن نطلق على تفسير هذه المجموعة للميل بأنه يقترب من الدقة وأنه أكثر شمولاً فلا يصح أن نعتبر للميل تفضيلاً كما يذكر "Aiken" وينبغي التفريق بين الميل والتفضيل، إلى أن التفضيل يتضمن شيئين متقاربين يكونان متساويين تقريباً ويقوم الفرد بالاختيار منها لأحد الموضوعات الذي يقابل الآخر، أما الميل فيبحثنا على البحث عن موضوعات وأنشطة عملية ويتضمن عادةً ناحيةً سلوكية.

(Samuel, P., 1977, P. 134)

واستكمالاً للتعريف ينبغي أن نفرق بين الميل والرغبة "فالرغبة لها ناحيتان، ناحية موجبه وتتعلق برغبة الفرد في التخلص من شيء ما في موقف معين. أما الناحية السالبة فتتعلق برغبة الفرد في التخلص من شيء ما في موقف معين.

(أحمد زكى صالح، ١٩٥٩ م، ص ٢٠٤)

الميل إلى المواد الدراسية :

من التعريفات التي تنتظر إلى الميل على أنه سمة من سمات الشخصية تعريف " جيلفورد " ، وينتمي الميل نحو المواد الدراسية إلى الميل العلمي الذي يتمثل هنا في مادة دراسية مقررة على الطلاب يبدلون فيها أنشطة مختلفة لفهمها واستيعابها . ويرى " فؤاد أبو حطب " أن تعريف جيلفورد " ينطبق على الميل نحو المادة للدراسة إذا اعتبرناها فئة من فئات النشاط التي يمكن أن يفضلها أو ينجذب إليها الفرد "

(راجع محمد شكرى ، ١٩٨١ ، ص ١٣)

كما تشير " سناء سليمان " إلى تعريف " هيرلوك " Huarlock .
(١٩٧٢) أن الطلاب يميلون للمقررات الدراسية السهلة التي تشبع حاجاتهم بينما يكرهون المقررات الدراسية التي يرونها مملة وغير مشبعة لحاجاتهم .
(سناء سليمان ، ١٩٩٤ م ، ص ٣٩)

ولعلنا نلاحظ أن تعريف " جيلفورد " الذي يوضح أن الفرد ينجذب ناحية النشاط لحبه له يختلف نوعاً عن تعريف " هيرلوك " ثنائي الاتجاه الذي يرى أن الميل يتضمن ناحية الانجذاب للحب أو ناحية الإبتعاد بالكره ، وكما تحدثنا في موضع سابق أن الميل دائماً إيجابى يتمثل في استجابات القبول نحو النشاط ومن هنا يصبح تعريف " هيرلوك " ينطبق على " الاتجاه نحو " أكثر من تطبيقه على " الميل نحو " ونظراً لأن مقياس الميول نحو المادة الدراسية والذي أعده للبيئة المصرية (فؤاد أبو حطب) من الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة يصبح تعريف " جيلفورد " للميل كتعريف إجرائى أكثر ملاءمة للدراسة الحالية . ويتمثل الميل للمواد الدراسية في دراستها للراغبة في رغبة الطلاب لأن يتعلموا للمواد الفنية والمواد الثقافية ، ومحاولتهم بذل كل جهد لدراستها والنجاح فيها والشعور

بالمساعدة تجاه ذلك ، وتقاس ميول الطلاب نحو المواد الدراسية بمقياس
الميول المستخدم في هذه الدراسة .

ثانياً : أنواع الميول :

إن لتصنيف الميول قيمة عظيمة ، لأنها إذا صُنفت تصنيفاً علمياً
وأدرُكنا خطورة كل نوع بالنسبة للآخر ربما يزداد فهمنا لفحوى الميول
وما يمكن أن نحققه من السعادة والسواء النفسى للفرد ، ولقد تعددت آراء
الباحثين والفلاسفة بصدد وضع تصنيف للميول يمكن الأخذ به . فالبعض
قسم الميول بحسب الغايات التى تهدف إليها إلى ميول شخصية ، وغيرية
وعالية وتبريرهم لذلك أن فاعلية الإنسان محصورة بين قطبين أساسيين
(الأنا ، اللأنا) فتارة نسعى وراء منافعنا الشخصية فنحافظ على بقائنا
وتارة ننسى أنفسنا ونتخذ منافع الآخرين هدفاً لنا ، وكذلك قد يكون هدفنا
التفكير فى الغايات السامية والمثل العليا .

كما صُنفت الميول بحسب الطرق المختلفة للحصول على
المعلومات الخاصة بالميل ، وكان صاحب هذا الاتجاه سوبر " Super "
١٩٤٩ وذلك حينما حاول للتفكير فى هذا المجال .

(محمد توفيق السيد وآخرون ، دت ، ص ١٤٣)

وحيث إن مقياس الميول نحو المادة الدراسية المستخدمة فى هذه
الدراسة يهدف إلى معرفة ميول الطلاب نحو موادهم الدراسية عن طريق
إجاباتهم عن عبارات الاستفتاء يصبح من الأهمية بمكان أن نتعرف على
تصنيف سوبر الأخير للميول . (عطية هنا ، ١٩٥٩ م ، ص ١٧١)

قياس الميول :

أ - الميول التى يعبر عنها لفظياً : " Expressed interests "

وهنا نجد الفرد يعبر لفظياً عن ميوله أو نفوره لنشاط أو عمل معين لقوله : إنه يحبه أو لا يميل إليه ، فهو ما أطلق عليه " Frayer " الميل المحدد ، وقد تكون إجابات الأفراد على الاستفتاء غير دقيقة لعدم معرفتهم بأوجه النشاط والموضوعات التى يتضمنها الاستفتاء .

ب- الميل الظاهر Manifest Interests

وهو الذى يتضح من خلال قيام الفرد بعمل أو نشاط معين فى حياته اليومية وعزوفه عن أنواع أخرى من النشاط . ويفترض هنا أن طلاب التعليم الصناعى الذين أبدوا نشاطاً نحو دراسة التطور التكنولوجى للماكينات والتقنيات المختلفة فى المجالات والدوريات العلمية تكون لديهم ميول فنية .

ج- الميل المقاس بالاستفتاءات Inventories Interests

وهى الميول التى تقاس بعدد من الاستفتاءات عن أوجه النشاط أو الأشياء أو الأشخاص أو المهنة التى يكون فيها شىء من التشابه ويعطى لكل استجابة وزناً محدداً ، وتقدم لنا هذه الأوزان فى النهاية الدرجة التى يستحقها المفحوص والتى تمثل نمطاً ثابتاً للفرد إلى حد ما عن الميول .

د- اختبار الميول Test Interests

أى التى تقاس بالاختبارات الموضوعية وذلك للتمييز بينها وبين القوائم التى تعتمد على تقديرات شخصية أو ذاتية . وقد افترض سوبر Super أنه ما دام الميل إلى مهنة من المهن سيجد لنفسه وسيلة للإفصاح بالعمل فإنه يمكن أن ينتج عنه تراكم يودى إلى معلومات واقعية ، وهكذا فإن

الاهتمام بالعلم يدفع صاحبه إلى القراءة عن التطورات العلمية ويحتفظ لنفسه بمعلومات عن العلوم أكثر مما يحتفظ به أى إنسان آخر ليس لديه مثل هذا الميل .

ويرى (محمد توفيق السيد وآخرون ، دت، ١٤٥) أن الميل يتميز بأنه أحادى البعد ذو ناحية واحدة وهى الناحية الإيجابية ؛ لأن الفرد يميل إلى ما يجلب له الراحة والسرور . وقد نميل إلى أشياء نستطيع إتقانها ، كما قد نجد لدينا ميولاً ولكن لا نستطيع أن نؤدبها بإتقان .
ثالثاً :- أهمية الميول :

لعل ما يزيد من أهمية الدراسة الحالية التعرف على أهمية الميول والأثر الذى يمكن أن تحدثه فى العملية التعليمية حتى تلقى الاهتمام والتوظيف المناسب من المهتمين بالمسار الصحيح للعملية التعليمية ، ونرى أن أهمية الميول تكمن فى النقاط التالية :-

- ١- الميول قوة دافعة فى حياة الإنسان للإقبال على شىء أو نشاط ما وقد يرجع إليها نجاح الفرد أو إخفاقه فى التكيف للوسط الذى يعيش فيه .
- ٢- يمكن تفسير السلوك الإنسانى للأفراد ومعرفة المحددات التى تقف وراء نمط الشخصية عن طريق معرفة ميولهم .
- ٣- الميول تعتبر من المحددات الرئيسية للتعلم وتنمية الميول المباشرة والقريبة يساعد على تحقيق فاعلية عملية التعلم .

(أنور محمد الشرقاوى ، ١٩٨٢ م ، ص ٢٥٠)
٤- تشير " سناء سليمان " إلى أهمية الميول للطلاب كما أوردها (عبد الحليم منسى) (١٩٨٥) بدورها المهم فى مساعدة الطلاب لاختيار ما يناسبهم من تخصصات دراسية وأن زيادة التحصيل الدراسى للتلاميذ ترتبط ارتباطاً موجباً بميولهم وبينو لنا مما تقدم أهمية مراعاة ميول الطلاب فى الاختيار للتخصص ، ولعل ذلك يلقى لنا الضوء أيضاً على

المرحلة التعليمية التى نتناولها بالدراسة وهم طلاب للتعليم الصناعى إذ يجب مراعاة ميولهم بصفة خاصة عند توزيعهم على التخصصات الأكاديمية المختلفة ؛ إذ ليس من المتوقع أن نجد الطالب محباً لتخصصه ساعياً إلى استيعاب مولده العلمية والعملية وبذل كل جهد تجاه ما يطالب به من أنشطة وواجبات ترتبط بتخصصه إلا إذا كان هذا التخصص يتناسب مع ميوله ويشبع حبه للاستطلاع .

٥- إن دراسة ميول الطلاب فى كل مرحلة دراسية ربما يساعد القاسمين على العملية التعليمية على الكشف عن إمكانات ميول التلاميذ واستغلال أهم هذه الإمكانات فى تحقيق الأهداف التربوية

(للمرشد عبد المجيد، ١٩٥٦ م ، ص ٧)

٦- تعتبر الميول منظمات للمجال السيكولوجى للفرد ومن هنا يمكن تقسيم المجال السيكولوجى لأى فرد ، إلى مناطق تختلف باختلاف تركز (الأنا) أو الذات فيها ، فالمناطق الأكثر مركزية لها الأولوية فى حياة الفرد من حيث أهميتها عنده ، وهى التى تدور حولها اهتماماته ويشعر بها بالنجاح أو يعانى فيها من الإخفاق ، أما المناطق الأقل مركزية لا يبالى بها للفرد ولا يهتم بها .

(جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٧٠ م ، ص ٢٨٧)

ومعنى ذلك أن الطالب الذى تدور اهتماماته نحو دراسة المواد التى يخلب عليها الطابع الهندسى ويجد فى نفسه ميلاً لها ، وفى نفس الوقت لا يهتم بدراسة المواد التخصصية التى يخلب عليها الطابع الجمالى ، يصبح عالمه السيكولوجى مقسماً إلى منطقتين .. الأكثر فيها لذات يكون نحو المواد التى يخلب عليها الطابع الهندسى .

٧- تحدد الميول استجابة الفرد بطريقة انتقائية وهذه العملية الانتقائية تصبح بالطبع هادفة وذلك لسمه العلاقة المتبادلة بين ميول الفرد وما تعكسه

وتعتبر عنه من خصائص تحدد شخصيته مثل (الانطواء ، الانبساط ،
التمركز حول الذات ، التمرکز الإجتماعي ، الإدراك الجمالي ،
الإدراك الناقد وهكذا) وهي انتقائية ؛ لأنها تعتمد على إدراك
الفرد للوسط ، وعلى كونه من خبرة معرفية تؤثر في حاجاته ورغباته
وانفعالاته .

٨- يمكن أن تكون الميول مؤشرات قيمة للنضج النمائي ، فنظراً
للتغيرات التي تحدث لأنماط الميول في مرحلة الطفولة حتى ما بعد
المراهقة والتي تحدث في بيئة ثقافية معينة ، يمكن بالتسالي تقدير
أنماط الميول لكل نواحي النمو . (نفس المرجع ، ص ٢٨٧- ٢٨٨)
ومعنى ذلك أن معرفة ميول الفرد في مرحلة المراهقة الوسطى قد
تصبح مؤشراً لميوله المستقبلية، وبالطبع سيساعد ذلك فيما بعد على
توجيهه إلى نوع الدراسة المناسبة أو إلى المهنة المناسبة .

٩- تلعب الميول دوراً مهماً في الصحة النفسية للفرد وعن طريقها يشبع
الفرد الكثير من حاجاته النفسية الأساسية .

(نادية عبد السلام ، ١٩٨٥ م ، ص ٢١٩)
ومعنى ذلك أن توافق الشخص سواء في دراساته أو في عمله
ومدى حرصه على الاستمرار في هذا العمل يتوقف على درجة ميله لهذه
الدراسة أو العمل . ويؤكد ذلك سيد غنيم بقوله: " ميول الفرد
واهتماماته تلعب دوراً كبيراً في نجاحه في العمل الذي يقوم به " .

(سيد غنيم ، ١٩٧٢ م ، ص ٣٢٩)
محمل القول إن معرفتنا لميول الطلاب في المدارس يساعدنا
على تنمية الميول المرغوب فيها وغرس الجديد منها وتنميتها ، كما أنه
يثرى المنهج الدراسي ويزيد وشائج الصلة بين المعلم وطلابه ؛ فتزداد
دافعتهم للتعلم ؟، ولتعرف على هذه الميول ضروري للتوجيه التربوي

والمهني ، والمعلم الذي يسعى لتنمية ميول طلابه وتوجيهها نحو الطريق الصحيح يحقق لهم التوافق النفسي الدراسي ، ويسهم في الصحة النفسية السليمة لهم .

رابعاً : خصائص ميول المراهق :

تكمن أهمية تناولنا لخصائص ميول المراهق في هذه الدراسة في زيادة معرفتنا بها مما قد يساعدنا على استجلاء طبيعة هذه الخصائص ؛ إذ ليس من المعقول أن نتناول بالبحث ميول للمراهقين نحو المواد الدراسية دون أن نتعرف على خصائص ميولهم ، ونبرز فيما يلي أهم هذه الخصائص :

١- تزايد قوة إشكال الميول وتتصف بالثبات والاستقرار مع تقدم المراهق في السن وانتظامه في المدرسة الثانوية ثم التحاقه بالجامعة*.

(إبراهيم قشقوش ، ١٩٨٠ م ، ص ٣٤٧)

٢- تختلف التغيرات التي قد تحدث لأنماط الميول في مرحلة المراهقة باختلاف البيئات الاجتماعية التي ينشأ فيها الفرد .. ويبرهن على ذلك اختلاف مفاهيم الدور الاجتماعي للبنين عن البنات في الثقافات المختلفة .

٣- تزداد قيمة الميول الترويحية التي تتيح فرص التفاعل الاجتماعي للمراهق ، كما تنخفض قيمتها إزاء الأنشطة الجسمية بين البنات ، وخصوصاً تلك الأنشطة التي تتطلب نشاطاً عالياً

٤- تصبح التغيرات الجسمية مثل البلوغ والنضج العقلي أكثر عمومية وذلك ؛ لأنها مسئولة عن الميل الجنسي والمكانة الاجتماعية الأولية كدافع أساسي .

(مناء محمد سليمان ، ١٩٩٤ م ، ص ١٠)

٥- ويؤكد سترونج أن الميول مكتسبة . كما إنها مستمرة وحافزة وتتضمن متصل القبول - الرفض .

(Strong , Ek. , 1958 , P. 452- 453)

خامساً : تحديد نمط الميل لدى الفرد :

لوضحت العديد من البحوث أن الإجابات عن الأسئلة المباشرة للميول غالباً ما تكون سطحية ولا يوثق بدقتها ولا تمثل الميل الحقيقي للفرد ؛ وذلك لأن تقييم الميول الشخصية للفرد يتطلب أولاً استبصاراً وخبرة ملحوظة ، بمعنى أن يكون لدى الأفراد المعرفة الكافية بالموضوعات والأنشطة والمهن التي يريدون القيام بها ، وبالتالي ليست لديهم القدرة على الحكم ما إذا كانوا يحبون أو لا يحبون بالفعل كل ما يتضمنه اختيارهم ، كما أن التقديرات التي يقوم بها الآخرون فهي ذاتية كما أنها تقتصر إلى الصدق ، ولذا بدأ علماء النفس فى وضع مقاييس موضوعية متعددة لقياس الميل . ومن الطرق التي يمكن بها الكشف عن نمط الميل لدى الفرد :-

- ١- للمعلومات أو المعرفة :- فمدى حرص الفرد على معرفة موضوع من الموضوعات يمكن أن يتخذ كمقياس لميل الفرد لهذا الموضوع عن غيره من الموضوعات .
- ٢- للتداعى الحر أو المقيد :- فتكرار استجابة الفرد لكلمات معينة عند التداعى الحر يمكن أن يكشف عن نمط الميل السائد لديهم .
- ٣- التفضيل : الحب أو الكراهية :- فترتيب الشخص لقوائم تحتوى على موضوعات مدرسية او فقرات تعرض عليه يمكن أن يتخذ كاستجابات من الشخص لتحديد نمط الميل لديهم .
- ٤- الجدول الزمني :- وهنا تتخذ للفترة الزمنية التي يقضيها الفرد فى نواحي النشاط المختلفة كمقياس لتحديد نمط الميل لدى الفرد .

٥- ملاحظة السلوك :- حيث يلاحظ سلوك الفرد بدقة وكذلك أنواع قراءاته وعلاقاته بالآخرين وسرعة التشتت والانتقال من عمل إلى آخر .

(سيد غنيم ، ١٩٧٢ م ، ص ص ٣٣٠ - ٣٣١)
ساساً :- أهم العوامل التي تؤثر في تكون الميول ونشأتها :

هناك العديد من العوامل التي تدخل في تكوين الميول وتشكيلها لدى الأفراد ، ونظراً لاختلاف تأثير كل عامل عن الآخر تعددت آراء الباحثين بشأن طبيعة تكوين الميول كما تعددت الدراسات التي أجريت لتحديد أهم هذه العوامل تأثيراً في نشأة الميول ، وفيما يلي نحاول أن نستخلص أهم التفسيرات والنظريات التي توصل إليها الباحثون من خلال عرض موجز لهذه العوامل .

١- الوراثة والبيئة :

تلعب الوراثة والبيئة دوراً مهماً في تحديد ماهية الميول لدى الأفراد ، ولقد اختلفت آراء الباحثين لتحديد أيهما أكثر تأثيراً من الآخر في ميول الفرد ، فقد توصل سترونج (Strong , 1943) إلى أن الوراثة تقوم بدور ما في تحديد ماهية ميول الفرد .

(عبد القادر النعماني ، ١٩٤٥ م ، ص ٢٠٧)

بينما تؤكد " رمزية الغريب " أن الفرد يتفاعل مع غيره من الأفراد والأشياء وتصبح ميوله في النهاية من طراز ذلك الوسط الذي يحيا به (رمزية الغريب ، ١٩٧٧ م ، ص ٣٣٥) ويختلف هذا للرأى عن الرأى السابق ، فالميول في تكوينها لا ترجع إلى الوراثة فحسب ، ولكن للبيئة دور مهم فنحن نجد أن الأشخاص الذين نشأوا في بيئات يظلب فيها الحرمان وفعل التقاليد والدين لهم ميول تختلف عن من نشأوا في بيئات تسودها الحرية والتحرر ، ومعنى ذلك أنه يتنوع البيئة التي يعيش فيها

الفرد تتنوع الميول أيضا لمن نشأوا في هذه البيئة ولعل ذلك يوضح لنا أن الميول متعلمة ومكتسبة من البيئة التي يحيا فيها الفرد .

٢- القدرات :

أورد "فؤاد أبو حطب" "تعريف" فرنون "للقدرة" بأنها "تتضمن وجود مجموعة أو فئة من أساليب الأداء ، أى ترتبط بها ارتباطاً متخففاً" (فؤاد أبو حطب ، ١٩٨٣ ، ٢١٥)

وقد أجريت عدة أبحاث لدراسة العلاقة بين الميول والقدرات على اختلاف أنواعها . وقد دلت على أن العلاقة بين الميل والقدرة ضعيفة جداً كما أنها لم تثبت إحصائياً ولذلك يرى " سيد غنيم " أن التحصيل هو محصلة للقدرة والميل ولكن لا يدل المستوى العالي في أحدهما على مستوى عال للآخر ؛ فقد يكون لدى الفرد القدرة الكافية للنجاح في نشاط معين تروى أو مهني أو تروحي ولكن ليس لديه الميل المقابل ، كما قد يكون لديه الميل ولكنه يفتقر إلى القدرات اللازمة ومن هنا يؤكد (سيد غنيم) أن قياس القدرة والميل لدى الفرد يسمح لنا بالتنبؤ بصورة أكثر فاعلية ودقة لأداء الفرد مما لو اقتصرنا على أحدهما دون الآخر .

(سيد غنيم ، ١٩٧٢ م ، ص ٣٢٩ - ٣٣٠)

بينما يرى (أحمد زكى صالح) أن الميول المهنية فى رأى سترونج Strong هي انعكاس للقدرة ، وينكر أنه قد امكن تحقيق بعض العلاقات بين الذكاء والميول المهنية على الرغم من عدم توصل للدراسات التى أجريت لكشف العلاقة بين القدرة والميل إلى تحقيق هذه الأغراض ، ومما توصل إليه (سترونج) من نتائج تبين تلك العلاقات ، أن اختبارات الميول تقيس صفات غير مرتبطة فى أساسها بالذكاء ؛ لأن الارتباط بين الميول والذكاء عادة ما يكون ضعيفاً وبالتالي لا يمكن استنتاج ذكاء شخص من درجاته فى اختبارات الميول أو العكس .

ورغم ذلك فقد توصل (سترونج) إلى وجود ارتباط موجب بين مجموعات معينة من الميول المهنية ، وبين درجات الاختبار في الذكاء وكان أكثرها الميل العلمي والميل للغوى ، بينما كانت الميول ذات الارتباط السلبى مع اختبارات القدرات هى الميل للخدمة الاجتماعية والميل للأعمال التجارية .

ويفسر (أحمد زكى صالح) وجهة نظر (سترونج) فى هذا الصدد بأن " الميل هو تعبير عن استجابة الفرد لبينته الخارجية وهذه الاستجابات إما أن تكون ميلاً لـ أو ميلاً عن الموقف الخارجى ويعتبر هذا الميل لـ أو الميل عن نتيجة لحالات الإشباع للمصاحبة لهذا الموقف . ومن المتوقع أن يختلف الأفراد فى استجاباتهم تبعاً لاختلافاتهم فيما يقدرون عليه " .

كما يؤكد (أحمد زكى صالح) أنه " منطقياً يمكن القول : إنه توجد علاقة بين الذكاء العام للفرد وبين ميوله المهنية ؛ إذ أنه دون فهم واضح للمواقف الخارجية التى يعتبر الميل المهنى تعبيراً عنها ، لا يمكن أن ينشأ هذا الميل المهنى ، وإذا نشأ فمن المتعذر أن يستمر طالما أنه لا يأخذ من هذا الميل إشباعاً يذكر : بيد أن هذه العلاقة لم تثبت إحصائياً " (أحمد زكى صالح ، ١٩٥٩ م ، ص ٢٢٦ - ٢٢٨)

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين الميول والقدرات الخاصة فقد أكدت الأبحاث ما توصلت إليه من نتائج عدم وجود علاقة ، وإذا وجدت فليها تكون ضئيلة إلا فى العلاقة ما بين القدرة العددية والميل العددى .

(عطية هنا ، ١٩٥٩ م ، ص ١٧١)

وفيما يبدو أن الارتباط بين الميل والقدرة يأخذ شكلاً مترتباً مع نضج الفرد ، وبالتالي يزداد ميله نحو الأعمال والأنشطة التى يتقن أدائها ويرى فيها إشباعاً لرغباته ، كما يتضح لنا أهمية الاستعدادات والقدرات

كمعيرات يجب قياسها معاً لتتنبأ بنجاح الفرد في الدراسة أو المهنة بحيث لا يهمل إحداها ويعتمد على الآخر فقط ، وبالتالي يكون توزيع الأفراد نحو الدراسة أو المهنة أو النشاط توزيعاً مشرقاً يتفق مع قدرات وميول من يوجهون إليها .

وبما أن اختيار الفرد لنوع الدراسة يتوقف على درجة استعداداته وقدراته لتعهداها واستيعابها وعلى ميوله نحوها تصبح العلاقة بين القدرة كجانب عقلي والميل كجانب إنفعالي علاقة متكاملة .

٣- الخبرة :

لم تتوصل الدراسات التي أجريت بصدد العلاقة بين الميول والخبرة إلى وجود علاقة ثابتة بينهما ويشير (سنرونج) في تفسيره للخبرة المهنية إلى أنها لا تتأثر بالخبرات التي يمر بها الفرد وذلك ؛ لأن أنماط الميول تتحدد أو تتبلور أثناء تكوين الشخصية وعن طريق الخبرات التي تسبق للتحاق للفرد بالمهنة .

وتشير نتائج بعض الدراسات الأخرى إلى وجود علاقة دالة بين الخبرة المدرسية والميل للمواد التي أمضاها الطالب في الجامعة ، فتوضح بعض الدراسات أنه من السهل على طلاب السنين الأولية الانتقال من مادة إلى أخرى أو من شعبه إلى أخرى بصورة لا توجد لدى طلاب السنين النهائية .

(عبد القادر النعماني ، ١٩٤٥ م ، ص ٢٠٨)

ويتضح من ذلك أن الخبرة التي يتعرض لها الفرد لا تخلق فيه ميولاً جديدة ولكنها قد تعزل هذه الميول .

٤- المستوى الاجتماعى الاقتصادى :

أوضحت العديد من الأبحاث مدى أهمية الدور الذى يستطيع المستوى الاجتماعى والاقتصادى أن يقوم به فى التأثير فى تكوين الميول ونموها ؛ فقد توصل (سترونج) وغيره إلى أن الميول المهنية للأفراد الذين يعملون فى المهن العالية (فنية - إدارية) يختلفون فى نماذج ميولهم عن الأفراد الذين يعملون فى المهن الدنيا . فيميل أفراد المهن العالية إلى أوجه النشاط الأبقى والقانونى ويكونون أقل ميلاً إلى الخدمة الاجتماعية والميول المتعلقة بالتولعى للتطبيقية .

كما أن الميول المهنية لأبناء الأفراد ذوى المهن العالية تتفق مع مهن آبائهم ، كما أن مستوى تعليم الأب والأم وكذلك مصدر دخل الأسرة يسهم فى تحديد أنماط الميول التى تؤثر فى سلوك الفرد .

(عطيه هنا ، ١٩٥٩ م ، ص ١٦٦)

وتشير (سناء سليمان) إلى أن العوامل الاجتماعية والثقافية تؤثر بوضوح فى نمو الميول بالإضافة إلى القيم السائدة فى المجتمع والظروف الفيزيائية للبيئة والأنشطة المتاحة للأفراد .

(سناء سليمان ، ١٩٩٤ م ، ص ١١)

٥- علاقة الميول بالجنس (النوع) :

أشارت معظم لختبارات الميول إلى وجود فروق واضحة فى الميول بين الجنسين ويبدو أن هذا الاختلاف يرجع إلى التوقعات الثقافية لدور كل من البنين والبنات ، أو قد يرجع إلى الطبيعة التى حباها الله إلى كل جنس وبخاص (أحمد زكى صالح) هذه الفروق فى أن البنات تتمايز عن البنين فى الميل إلى الأنشطة الاجتماعية فى حين أن البنين يميل إلى الأنشطة (الميكانيكية) والحسابية والعلمية . وهو يرى أن ماعدا ذلك

تكون الفروق حقيقة يتساوى فيها الجنسان . (أحمد زكى صالح ، ١٩٥٩ م ، ص ٢٢٤) وخلصت الدراسة التى قام بها " أرمورد " (١٩٧٥) Ormerod عن تفضيل الذكور للموضوعات القتالية الترتيب :- كيمياء - جغرافيا - رياضيات - فيزياء . فى حين كانت موضوعات الإناث المفضلة هى الفنون :- بيولوجى - إنجليزى - فرنساوى - تاريخ . (Ormerod , M.B., 1975 . P. 257 - 267)

ومن هنا يتأكد لنا أن ميول الطلاب يختلف باختلاف الجنس .
سابعاً :- **الميول والاهتمامات المعرفية :**

تسهم ميول الطلاب نحو المواد الدراسية فى نجاحهم الدراسى ؛ إذ تكون بمثابة دافع يعمل على تشويق الطلاب وتؤثر فى نوعية العلاقة بين المعلم وطلابه فى هذه الميول . (شحاته محروس ، ١٩٩٤ م ، ص ٤) وعلى المعلم أن يسعى دائماً إلى إثارة ميول طلابه وتشويقهم لموضوع الدرس ؛ لضمان إيجابيتهم ودفعهم للمشاركة فى الدرس ويكون ذلك باستخدام وسائل الإيضاح الجذابة أو بالشرح المشوق ، وأسلوب المعلم الجيد مع الطلاب واستخدام الأسئلة المثيرة .

(سماح رافع ، ١٩٧٦ ، ص ٥٢)

وفى هذا الصدد يشير " طلعت منصور " إلى أن على المدرسة أن تسعى جاهدة إلى أن تستثير فى التلاميذ الاهتمام بالمعرفة وبمصادرها ؛ فيجب أن يحرص المعلم على دفع تلاميذه دائماً إلى الأمام ، وأن يستخدموا ما تعلموه ، ويجب على المعلمين أيضاً أن يكونوا فى تلاميذهم اتجاهات مرغوبة نحو المواد الدراسية واهتمامات بالأنشطة المتعلقة بهذه المواد .

وتعتبر الاتجاهات والاهتمامات المتعلقة بالمدرسة وبالمواد الدراسية وبما تفتح من آفاق في المعرفة والخبرة ، نتيجة طبيعية لبرنامج دافعي Motivational program ودالة النجاح هذا البرنامج " ولكي تتكون لدى التلاميذ ارتباطات واقتربات سارة نحو مواد البرنامج فيجب أن يهتم المعلم بتنوع المادة ، حتى يضمن انتباه التلاميذ له وأن ينمي في التلاميذ توقعات إيجابية نحو المادة ، ويستخدم الحوافز الدافعة للتلاميذ ، ولا شك أن كل هذا سوف يولد اهتمامات واتجاهات إيجابية للتلاميذ نحو المواد الدراسية .

كما يؤكد أن " المعلمين المحبوبين لدى تلاميذهم هم أنفسهم مصدر حي لارتباطات واقتربات مرغوبة للمادة الدراسية التي يطمونها وبطريقة تدريسية بل وباستلهم التلاميذ إلى آفاق رحبة تنعكس على مستقبل أفضل وأعظم لهم . " (طلعت منصور ، ١٩٧٧ ، ص ص ١٤٠ - ١٤٧)

ولذلك يشير " محمد توفيق السيد " إلى أنه من الضروري للمعلم أن يحسن علاقته بتلاميذه إذ إن ميول التلاميذ نحو المادة تتأثر بشخصية المعلم والعلاقات التي تربطه بتلاميذه ، واتخاذ ميول التلاميذ أساساً من أسس اختبار المادة يجعلهم ينظرون إلى أهداف الدراسة على أنها أهداف شخصية وهامة وبالتالي يقبلون على بلوغ هذه الأهداف ، ومن ثم تصبح عملية التعلم سهلة وسريعة .

(محمد توفيق السيد وآخرون ، د. ت ، ص ص ١٥٤ - ١٥٥)

مما تقدم تتضح لنا أهمية الميول كجانب مهم في الشخصية ، ودور المعلم المهم في تنميتها ، فالمعلم الذي يشجع طلابه على السعي إلى مزيد من الخبرات المتصلة بالمادة والمزيد من اكتساب المهارة فيها بالطرق المختلفة ، والذي يهتم دائماً باستخدام أحدث الطرق المحببة والجاذبة لانتباه طلابه والذي يسعى دائماً إلى تبسيط كل النقاط الغامضة

على طلابه والذي يستخدم الثناء لكل من يجد ويجتهد إنما يستثير فيهم الدافعية لأن يتعلموا ويتجهوا اتجاهات إيجابية نحو مواد ، وبالتالي نجاحهم في هذه المواد ومن ثم تزداد ثقتهم بأنفسهم وتنمو لديهم الميول لهذه المواد .

كما يتبين لنا أيضاً أن المعلم الذي يحسن علاقته بطلابه سوف ينال حباً أكثر من غيره ، ويقبل طلابه على مائدة الدراسة برغبة صادقة دون إرغام أو إكراه مما يكون له أكبر الأثر في سهولة استئكارها واستيعابها وبالتالي تزداد ميولهم نحوها .

ونظراً لما يوجد بين الطلاب من فروق فردية وتفاوت في القدرات العقلية يصبح من الضروري للمعلم كي ينمي ميول الطلاب نحو المادة أن يهتم باستخدام طرق تدريس متنوعة الأسهل فالأصعب ، حتى يضمن مساندة جميع الطلاب دون أن تكون طريقته مجدية صعبة يصعب على البعض فهمها وبالتالي قد يحجمون عنها ويزداد كرههم لها .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- (١) دراسات تناولت التسلطية وعلاقتها ببعض المتغيرات .
- (٢) دراسات تناولت بيئة الفصل وعلاقتها ببعض المتغيرات
- (٣) دراسات تناولت العلاقة بين التسلطية وبيئة الفصل .
- (٤) دراسات تناولت الميول نحو المواد الدراسية وعلاقتها ببعض متغيرات بيئة الفصل .

الفصل الثالث

البحوث والدراسات السابقة

كم مقدمة :

يشتمل هذا الفصل على عرض ومناقشة لمجموعة من الدراسات السابقة التي ترتبط بمتغيرات الدراسة الحالية؛ حتى يمكن الاستفادة منها في إلقاء الضوء على موضوع البحث الحالي، وحتى يبدو لنا موقع الدراسة الحالية مما سبقها من دراسات وإلى أى مدى إستفاد منها الباحث الحالي. ويشتمل عرض تلك الدراسات على تلخيص مبسط للهدف من الدراسة ثم وصف للعينة والأدوات المستخدمة والأساليب الإحصائية ، ثم التركيز على أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات، والتي تتصل بموضوع الدراسة الحالية ووفقاً للمتغيرات التي يتناولها الباحث الحالي بالدراسة فقد رأى تصنيف الدراسات السابقة إلى محاور عدة وهى :-

- ♦ المحور الأول :دراسات تناولت التسلطية وعلاقتها ببعض المتغيرات .
- ♦ المحور الثانى : دراسات تناولت بيئة الفصل وعلاقتها ببعض المتغيرات .
- ♦ المحور الثالث : دراسات تناولت التسلطية وبيئة الفصل .
- ♦ المحور الرابع : دراسات تناولت الميول نحو المواد الدراسية وعلاقتها ببعض المتغيرات داخل بيئة الفصل :

وفيما يلى نتناول الدراسات التي اُرْتُبطت بكل محور، والتطبيق على كل دراسة ومدى الإفادة منها فى الدراسة الحالية ، وفى الختام نتناول هذه الدراسات مجتمعة بالتحليل والنقد وما يمكن أن نستخلصه منها.. ثم تعليق عام على هذه الدراسات .

أولاً : دراسات تناولت التسلطية وعلاقتها ببعض المتغيرات :

أكد علماء النفس على أهمية السواء النفسي للمعلم والأثر المهم لذلك في من يقوم بتعليمهم من الأبناء ، ومن هنا يصبح النمط التسلطى من المعلمين يمثل تهديداً للطلاب بل للعملية التعليمية على وجه العموم بحيث يعجز المدرس التسلطى عن أن ينشئ علاقات اجتماعية مع غيره دائماً وليست لديه القدرة على ضبط النفس ، والمنقلب فى التراث النفسى لموضوع التسلطية يجد ثمة دراسات عربية قليلة بعضها كانت دراسات (ديناميكية) والبعض الآخر دراسات غير ثقافية بالإضافة إلى بعض الدراسات النظرية. ومن هنا يرى الباحث أن هذا الموضوع لم يزل العناية الكافية من الباحثين فى البيئة العربية، وإن كان بعض هذه الدراسات قد تناولت التسلطية فى علاقتها ببعض المتغيرات داخل المدرسة.. إلا أنها لم تبحث فى الصورة التى يدرك بها الطلاب المعلم التسلطى وانعكاس ذلك على ميولهم للمادة الدراسية .

ففى دراسة أجراها ليفون ميليكان (١٩٥٦) (Levon Melician P. 407 - 408) ، والتى هدفت إلى اختبار الدور الذى تلعبه ثقافة المجتمع فى الإفصاح عن التسلطية ، وهل العلاقة بين التسلطية والقلق تختلف فى ثقافة المجتمع التسلطى وغير التسلطى، كما هدفت إلى بحث العلاقة بين التسلطية واتجاه العداء نحو الوالدين. وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً مسلماً فى جامعة بيروت ، (٩٧) طالباً أمريكياً من البروتستانت من جامعتى كورنيل وكولجيت، ولتحقيق هدف الدراسة قام ميليكان بصياغة استبيان تكون من ثلاثة أجزاء : الجزء الأول لقياس للتسلطية باستخدام ١٩ فقرة من مقياس " أدرنو " والجزء الثانى لقياس القلق والعداوة والجزء الثالث لقياس تقبل الوالدين وعلى ضوء التحليل الإحصائى استخدمت اختبارات الاختلافات بين المتوسطات للمجموعات

عنى المقاييس المستخدمة واستخدمت العلاقات الشخصية بين المتغيرات المتعددة بالإضافة إلى معاملات الارتباط . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد مجموعة الشرق الأوسط قد حصلوا على درجات أعلى فى تسلطية والعدولة من درجت المجموعة الأمريكية، وذلك بمقادير دالة. وكانت الفروق بين متوسطات المجموعتين دالة عند مستوى ٠,٠٥ ويرى الباحث الحالى أن أدوات هذه الدراسة لا تقيس ما وضع لقياسه وبالتالى يصح من الخطأ الاعتماد على نتائجها فى التعميم على الشرق الأوسط .

كما هدفت الدراسة التى قام بها " لطفى دياب " (١٩٥٩) إلى بحث علاقة التسلطية (بالأنثولوجية) التقليدية للأسرة وبالتباعد الاجتماعى لبعض الجماعات الأكلية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالباً عربياً ممن يدرسون بالجامعات الأمريكية، وكان متوسط أعمارهم (٢٣ سنة) وتنضم (٤٧) طالباً مسلماً (٢٣) طالباً مسيحياً ولم يفصح الباحثون عن تفصيل دينى معين . وقد استخدم الباحث صورة مختصرة من مقياس " بوجاردس " للتباعد الاجتماعى بالإضافة إلى مقياس كاليفورنيا للتسلطية واستخدمت معاملات الارتباط فى التحليل الإحصائى . وكانت نتائج الدراسة على النحو التالى :- ارتبطت التسلطية ارتباطاً جوهرياً بالأنثولوجيا التقليدية للأسرة وكان معامل الارتباط دالاً عند ٠,٠١ - وتكشف لنا هذه الدراسة أهمية لوالدين وما يتبعانه من أساليب تربية قد تؤدى إلى ظهور التسلطية لدى الأبناء كما وجد " ميتشل " Mitchell (١٩٦٥) : فى دراسته أن المفحوصين الذين تكيفوا عملياً مالوا نحو السلوكيات التسلطية مثل الخضوع ، الخوف ، الخطر ، التوتر ، القلق . وهى نفس الخصائص التى توصل إليها باحثون عديدون من قبل ، مثل " Adorno " " فرنكل " Frenkel ، ليفنسون Levinson ، " سانفورد " Sanford عام (١٩٥٠)

كما هدفت دراسة " عيد لتستار إبراهيم " (١٩٦٨) إلى بحث العلاقة بين التسلطية وقوة الأنا و كان الفرض الذى وضعه الباحث توجد علاقة سلبية بين التسلطية و قوة الأنا واستخدم الباحث عينة (١٥٠) طالب من كلية أصول الدين وكان متوسط أعمارهم (٢٤ - ٢٨ سنة) واستخدم الباحث مقياس كالفورنيا للتسلطية بعد أن أدمج فيه فقرات من مقياس روكيتشى للتدوجماطية ليحقق التكامل بين البناء و المضمون تحت اسم مقياس التسلطية العامة واستخدام الباحث فى قياس قوة الأنا ثلاثة مقاييس هى مقياس (ك) المشتق من اختبار (مينسوتا) المتعدد الأوجه لقياس الشخصية ، كما استخدم مقياس تضخيم الأنا ، ومقياس إدراك الحدود المعقولة، واستخدمت معاملات الارتباط فى التحليل الإحصائى وقد أشارت النتائج إلى وجد ارتباط سالب بين مقياس (ك) لقوة الأنا ومقياس للتسلطية وهو دال عند مستوى (٠.١) كما أوضحت النتائج وجود ارتباط سالب بين مقياس (ك) لقوة الأنا والتسلطية بمعامل قدره ٠.٤٩ . وهو دال عند مستوى ٠.٠١ . وأن هناك ارتباطاً موجياً بين مقياس الحدود المعقولة والتسلطية بمعامل قدره ٠.١٣ . بمعنى أن الدرجة العالية على مقياس الحدود المعقولة تعنى ضعف الأنا إلا أن هذا الارتباط لم يكن دالاً وبذلك يكون قد تحقق الفرض الذى وضعه الباحث ، وترشدنا هذه الدراسة إلى أن قوة الأنا مرتبطة الى حد ما مرتبطة بالسلوك للتسلطى للشخص كما نستفيد من هذه الدراسة فى المقياس الذى وضعه للباحث الحالى .

بينما اهتمت دراسة " علاء كفاى " (١٩٧١) : بليوضح العلاقة بين التسلطية وبعض متغيرات الشخصية عند أصحاب وظائف الإشراف المدرسى وتكونت عينة البحث من (١٠٢) وهم القائمون بوظائف الإشراف المدرسى بوزارة للتربية والتعليم، واستخدم الباحث فى دراسته مقياس كالفورنيا للتسلطية " لأدرو " Adorno " ومقياس " روكيتشى "

Rokeach للتدويماطية ، كما استخدم معامل ارتباط الرتب لبيان العلاقة بين التسلطية والمتغيرات السيكولوجية الأخرى لدى أفراد العينة ، كما تم حساب معامل الارتباط بين تقديرات أفراد العينة التسلطية من ناحية وبين أعمارهم من ناحية أخرى . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :-

١- وجود ارتباط موجب ودال عند مستوى ٠,٠١ بين التسلطية من ناحية وكل من المسائرة والحالة المزاجية من ناحية أخرى.

٢- وجود ارتباط سالب دال عند مستوى ٠,٠٥ بين التسلطية وبين القدرة على إنشاء العلاقات الاجتماعية .

٣- وجود علاقة سالبة بين التسلطية ودرجة الصدق .

ويتضح من نتائج هذه الدراسة أن التسلطيين من المعلمين وغيرهم وللقائمين بوظائف الإشراف المدرسي يسايرون الأوضاع السائدة ، كما أنهم أقل قدرة على إنشاء علاقات اجتماعية مع الآخرين ، ويحاولون دائماً الظهور بصورة مقبولة اجتماعياً . ولذلك فقد ركز الباحث الحالي على المعلم التسلطي كمتغير مهم في الموقف التعليمي لما به من علاقات اجتماعية وإنسانية مهمة .

كما هدفت دراسة " أندر جيت " 77- 72 Inderjit , S.P.P. (١٩٧٢) : إلى التأكد مما إذا كان الجمود يؤدي إلى نقص المرونة في سلوك الأفراد، ولذلك افترض الباحث أن الأشخاص للصارمين يبدون أكثر مقاومة للتغير الإدراكي من غير للصارمين وأسس فرضه على افتراض عدم تحمل الغموض . والمقاومة للتغير هي سمات الشخصية للصارمة . وتكونت العينة الكلية من (١٢٠) طالباً من جامعة Saugar ثم تقسيمهم إلى مجموعات صارمة وغير صارمة وتكونت كل مجموعة من ٣٠ طالباً، واستخدم في هذه الدراسة مقياس التسلطية حيث قام بتقنية " كول " Koll . عام (١٩٦٩) على البيئة الهندية واستخدم للثبات بالتجزئة النصفية حيث

كان معامل الثبات ٠,٨٨٢ ، وكان معامل الثبات بإعادة الاختبار ٠,٩٤ ومعامل الصدق ٠,٦١٢ واستخدمت معادلة

(سبيرمان براون) فى التصحيح واستخدم المقياس بعد تقنيته لتقسيم المجموعات إلى صارمين وغير صارمين وأوضحت النتائج أن مجموعة غير الصارمين ، يبدون غير متشدين ومتسامحين ويبدون تحملاً للغموض ، وعلى الجانب الآخر اتضح ان المجموعات الصارمة يبدون عدم تحمل للغموض ولم يكن الاختلاف بين المجموعتين دالاً إحصائياً .

وترشدنا هذه الدراسة إلى أنه ما دام الغموض يكون ضمنيًا فى السلطوية فإن الأشخاص السلطيين يصبحون أيضاً صارمين ، ولا يتحملون الغموض . ومعنى ذلك أن الشخص السلطى غير مرن فى التصرف مع من حوله ، كما نسترشد فى هذه للدراسة الطريقة التى اتبعها " كول " لتقنين المقياس على البيئة الهندية .

ولعل هذه الدراسات تزيد من فهمنا لما يكون عليه الشخص السلطى ، وكيف يدرك الآخرون كما تقيننا فى إلقاء الضوء على الأثر الذى يتركه هذا النوع على من يتعامل معهم وعلى الأخص المعلمون .

كما هدفت دراسة توم وديفيد (١٩٨٤) Tom & david y.P.P.

264 - 259 إلى إيضاح مستوى الدرجة لمتوسطات المعلمين فى السلطوية، كيف أثرت خلفية الطلاب على تكوين التوقعات ، وكانت عينة البحث من (٢٥) مدرساً بالمدارس الابتدائية بالإضافة إلى عدد (٦) طلاب ، واستخدم فى هذه للدراسة مقياس عدم تحمل الغموض (STIA) من إعداد " بوندر " Bunder " بالإضافة إلى اختبار من إعداد " روبينسون " وشرودر " Robinson & Schroder " لقياس التعقيد التكاملى الشخصى وأشارت نتائج الدراسة إلى استخدام المعلمين الأعلى والأقل سلطوية للأسلوب الجامد ، وقد اختلف هذا الأسلوب فى توقعاتهم لمجموعتى

الطلاب الخارجية والداخلية ، ومن هذه الدراسة اتضح أن المعلمين الأقل تسلطية لديهم ميول عن المعلمين الاعلى تسلطية نحو التنبؤ بأعلى الدرجات بالنسبة للطلاب الاسويين ، كما اتضح أن المعلمين الذي كانوا أعلى تسلطية كانوا أكثر ميلاً من المعلمين الأقل تسلطية لأن يستخدموا الأسلوب الجامد الذي فضله الجماعات لداخلية (والتي ينتمى إليها الفرد وتكون متماسكة) ومالوا ليكونوا أقل ملاءمة لأن يستخدموا الأسلوب الجامد الذي فضله الجماعات الخارجية ، واستخدم في هذه الدراسة تحليل التباين

(ANOVA) . ويؤخذ على هذه الدراسة صغر حجم العينة المستخدمة دون أن يبرر الباحثون سبب ذلك ، ومهما يكن فهي ترشدنا إلى أن الأسلوب الجامد الذي يتبعه المعلم أحياناً لضبط الفصل يكون أكثر ملاءمة مع الطلاب الذين يشعرون بالانتماء للمعلم ولمجموعة الفصل الدراسي. أما المعلم الذي يشعر بالتلاميذ نحوه بالانتماء قد لا يكون للأسلوب الجامد الذي يتبعه معهم نتيجة طيبة، وربما يسبب مزيداً من العداوة والتباعد بين الطلاب والمعلم وبالتالي فلا بأس أن نتناول المعلم التسلطي للبحث من زوايا أخرى وبأداة جديدة وإيضاح أثره على الطلاب. كما هفت دراسة "توماس و كارول" (١٩٨٥)

Thomas , W.P & Carroll J. P.P. 135-139 إلى بحث الاختلافات في الطلاب ، الأسباب الأولية للانضمام لمهنة التدريس من عام ١٩٧٤ حتى عام ١٩٨٢ وهل ذلك يرجع إلى الميل نحو سلوكيات التسلطية؟ وتكونت عينة البحث من طلاب بلغ عددهم (٤١٥) طالباً واستخدمت الأدوات التالية :

استفتاء دافعية المعلم " ميتشيل " Mitchell " وهو يقدم سلسلة من تقارير المستجيبين للموافقة أو عدم الموافقة .

مقياس كاليفورنيا للتسلطية وهو لقياس الميل نحو سلوكيات التسلطية وقد أعده

"أدرنو وزملاؤه" واستخدم الباحثون تحليلات التباين للمقارنة بين المجموعات ، واستخدمت أيضاً لإيجاد الاختلافات فى الميول التسلطية بين الذكور والإناث ، كما حلتلت البيانات باستخدام العناقيد الإحصائية بالإضافة إلى اختبار "ت" وأوضحت للنتائج أن الطلاب المتدربين كى يكونوا معلمين كانوا أعلى دلالة فى العدولن من المفحوصين الذين لم يتدربوا بعد : كما اتضح أن المفحوصين الإناث سجلن دلالة أعلى على مقياس فرعى من مقاييس كاليفورنيا مما سجله الذكور، واتضح أن الكبار فوق ٣٥ سنة كانوا أكثر تسلطية من المفحوصين الشباب ، ويتضح من هذه الدراسة أن التسلطية توجد فى المعلمين وقد تزداد بزيادة سنوات الخبرة ، مما دفع الباحث إلى دراسة المعلم للتسلطى وتحديد عدد سنوات الخبرة فى عينة المعلمين التى سيطبق عليه إحدى الأدوات ، كما أكدت لنا هذه الدراسة أن التسلطية فى الإناث أعلى من الذكور ولعل ذلك يرجع إلى ما يقدمه المجتمع من فرص للذكور قد لا تقدم للإناث ؛ مما دفع الباحث إلى تحديد نوع الجنس فى الدراسة الحالية وهو ذكور الطلبة ونكور المعلمين ، كما يستفيد الباحث من الأساليب الإحصائية المستخدمة فى هذه الدراسة .

فى حين ركزت دراسة عبد الحميد عبد العظيم (١٩٨٨) على إيضاح التطابق بين مفاهيم التسلطية والتصلب والدوجماتية وعلاقة كل منها ببعض النواحي العقلية المعرفية مثل مستوى التحصيل الدراسى ونوع تعلم التلميذ والفروق على ذلك بحسب الجنس ، وتكونت عينة الطلاب والطالبات من (٥٢٤) بالثانوى العام والفنى واستخدم الباحث مقياس كاليفورنيا للتسلطية ومقياس للتصلب " لجيف " واستخدم الباحث فى التحليل الإحصائى معاملات الارتباط بين كل من التسلطية والتصلب والدوجماتية

من جانب ومستوى التحصيل الدراسي من جانب آخر ، كما استخدم اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين المتوسطات ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائياً بين مستوى التسلطية ومستوى التحصيل الدراسي لدى مجموعة طالبات القسم الألبى والعينة الكلية لقسم أدبى ، وربما ترشدنا الدراسة الحالية إلى أن تسلطية الطلاب التى تسبب ضعفاً فى مستوى التحصيل إنما هى نتيجة لتسلطية المعلم الذى يتعامل مع هؤلاء الطلاب مما يستوجب التركيز على هذا النمط للدراسة ، كما أن الطرق الإحصائية المستخدمة تلقى لنا الضوء على طرق تحليل البيانات إحصائياً كما قام كل من (وليام ايكهارت) (١٩٩١) William Eckhardt - ، بدراسة للكشف عن العلاقة بين مفهوم التسلطية ومفاهيم أخرى مثل المحافظة ، التسلط للعسكرى ، النزعة القومية ، التثبث بالرأى. ولوضحت النتائج أن هذه المفاهيم الشبيهة كانت بعيدة كل البعد عن التطبيق، مما يشير إلى أن هذه الأسماء المختلفة تشير إلى تأكيدات مختلفة واهتمامات مختلفة، كما تشير إلى سمات شخصية معينة .

كما هدفت دراسة كل من (جون ومكوسكى) Mchockey,-John (١٩٩٦) إلى التحقق من العلاقة بين الجناح اليمى للتسلطية والاعتقاد بمذهب النسبية والفلسفة المثالية والتوجيه السياسى للكشف عن معكوس العلاقة بين الجناح اليمى للتسلطية ومذهب النسبية ؛ لكن كان الارتباط الأكد بين الفلسفة المثالية والجناح اليمى للتسلطية بالنسبة لطلاب علم النفس الذين لم يتخرجوا بالجامعة .

ثانياً : دراسات تناولت بيئة الفصل وعلاقتها ببعض المتغيرات :

تعتبر بيئة الفصل الدراسي مجالاً مهماً لما بها من علاقات وفاعليات بين المعلم وطلابه ، وعلى قدر إدراك المعلم لأهمية بيئة الفصل الدراسي وما بها من متغيرات، وعلى قدر مهارته فى الإفادة من هذه

المتغيرات فى قيادته لطلابه ؛ يتحدد بعد ذلك مناخ بيئة الفصل ،فإما أن يصبح مناخاً حافزاً دافعاً لهم نحو نمو مهاراتهم المعرفية وشعورهم بالارتياح والألفة نحو المعلم والمادة ، وإما أن يصبح مناخاً معطلاً لنمو قدراتهم ومهاراتهم المعرفية ويشعر الطلاب فيه بالرهبة والملل وكره للمدرسة ومن فيها ، ولقد اهتمت دراسات عديدة ببيئة الفصل وما بها من متغيرات ، وألقت الضوء على الدور المهم الذى تلعبه بيئة الفصل من خلال علاقة الطلاب بمعلمهم أو علاقة الطلاب بعضهم ببعض وكيف تؤثر بيئة الفصل فى توافق الطلاب، وكيف يدرك الطلاب والمعلمون هذه البيئة. فى الدراسة التى قام بها " رامافاكيل " (١٩٧٠) ، Ramavakil ,

P. 103 تبحث العلاقة بين مناخ حجرة الدراسة وبعض المتغيرات المؤثرة فى الموقف ودخل الفصل والتى أستخدم فيها عينة من تلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الأساسى بلغت (٥٦) بنين وبغات وعدد (٢٨) من المدرسين القائمين بالتدريس لهم ، واستخدمت ثلاث أدوات فى هذه الدراسة هى قائمة اتجاه للتلاميذ ، اختبار " ستانفورد " للتصليى اللفظى للمدرس ، استفتاء العلاقات الاجتماعية واستخدم الباحث معاملات الارتباط فى التحليلات الإحصائية وكانت نتائج البحث تشير إلى أن التلاميذ نوى المدرسين التكامليين فى نمط التفاعل يكونون أكثر إيجابية فى اتجاهاتهم نحو مدرسيهم عن التلاميذ نوى المدرسين الانتقائيين فى نمط تفاعلهم ، كما يتعلم التلاميذ نوى المدرسين غير الانتقائيين أكثر من التلاميذ نوى المدرسين غير التكامليين فى نمط تفاعلهم .

ويبدو أن هذه الدراسة قد أكدت النمط للتكاملى للمعلمين ، وكيف يؤثر فى إيجابية للتلاميذ معهم داخل الفصل وبالتالى زيادة تعلمهم وتحقيق الأهداف التعليمية وذلك على عكس النمط الانتقادى من المعلمين الذى يفتقد أى إيجابية من تلاميذه بحيث يشعرون معه بالتواصل، وبالتالى يقل تعلمهم

وتفاعلهم معه ، ومن هنا كان اتجاه الباحث الحالي للتركيز على دراسة متغيرات بيئة الفصل وما تعكسه على الطلاب .

في حين هدفت دراسة " نرى كت و موس " (1973) , Trickeit Moss & E. إلى وضع تصورات لبيئة حجرة الدراسة بالمدارس الثانوية مع التركيز على الناحية النفسية والاجتماعية وتفاعل المدرس مع التلميذ وكذلك تفاعل التلميذ مع التلميذ . وتكونت العينة الأولى للدراسة من (٥٠٤) من تلاميذ ٢٦ فصلاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية واستخدم الباحثان مقياس بيئة الفصل من إعدادهما بعد تطويره بحيث أصبح (٩٩) فقرة لقياس ٩ أبعاد هي المشاركة - الانتماء - التدعيم - توجيه الواجبات - التنافس - الترتيب والتنظيم - وضوح النظم - تحكم المدرس - التجديد . وتم تطبيق هذا المقياس على تلاميذ (٣٨) فصلاً بالمدارس الثانوية بالصفوف من (٩ - ١٢) لمن يدرسون الفن ، العلوم ، علم النفس . وأستخدم الباحث في التحليلات الإحصائية معاملات الارتباط ومعامل " ألفا كرونباك " .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس للمدارس الثانوية العليا كانت ارتباطات عالية مما يدل على أن المقياس أداة دقيقة لوصف البيئة الاجتماعية الأمر الذي يؤكد على طبيعة تماسك الحقائق المستمدة من المقياس وأن المقياس أداة مأمولة في التنبؤ بالسلوك ، ولذلك سيقوم الباحث الحالي في تحديد أدواته لاختيار بيئة الفصل لنفس الباحثين باعتباره أفضل أداة لقياس بيئة الفصل الدراسي وذلك بعد تحقيق الشروط السيكومترية له على البيئة المدرسية ، كما أوضحت الرسوم البيانية إيجابية حجرة الدراسة بالريف لعلاقة الانضمام من حجرة الدراسة بالمدينة ، كما اتضح أن تلاميذ نفس الحجرة كانوا أكثر مشاركة وأكثر تجديداً في توجيه الواجبات وتحكم المدرس في الفصل الريفي .

ونرشدا هذه الدراسة إلى أن الطلاب يصبحون أكثر إنتاجاً في بيئة الفصل المحددة تنظيمياً وأن دعم المعلم يشكل أحسن علاقات بين المعلم والطلاب ، كما تكشف لنا عن أن المعلم الواحد يمكن أن يختلف تأثيره باختلاف البيئات الدراسية تبعاً لنمط المناخ السائد في هذه البيئة من علاقة التلاميذ بعضهم ببعض وعلاقة للمعلم مع تلاميذه ، وبالرغم من أن هذه الدراسة بحثت في متغيرات بيئة الفصل التي تتناولها في الدراسة الحالية إلا أنها لم تبحث علاقة هذه المتغيرات بالنمط السلطوي من المعلمين كما يدركه الطلاب، ولذلك تولى الدراسة الحالية اهتماماً بذلك ، ولم تبحث على طلاب المرحلة الثانوية الصناعية ، ويستفيد الباحث الحالي من هذه الدراسة في تفسير نتائج بحثه .

بينما هدفت دراسة " هامبلت " (١٩٧٧) Hamblot إلى بحث أهم خصائص المناخ المدرسي وأثره على الطلاب وتكونت العينة الكلية من (١٨٠) تلميذاً وزعت على مدرستين وأستخدم مقياس المناخ التنظيمي في المدرسة وهو إعداد القائمة بالدراسة بالإضافة إلى دليل المناخ المدرسي الذي وضعه " إليسون " Elloyson وتوصلت الباحثة في دراستها إلى أن المؤسسة التعليمية التي يمسودها أسلوب الضبط الديمقراطي تتماشى فيها مجموعات الطلاب ويدركون أن معلمهم أكثر حُباً كما يقدرونهم وبالتالي يشعر للتلاميذ بالحرية والاستقرار النفسي ، كما أكدت الباحثة على أهمية أسلوب الضبط الديمقراطي في المؤسسة التعليمية بالمقارنة بغيره من الأساليب ، وأن أسلوب الضبط الديمقراطي هو ما يجب أن يؤخذ به في المؤسسات التعليمية .

وبالرغم من أهمية هذه الدراسة في توضيح أثر المعلم للديمقراطي فيما يخلقه من مناخ يسهم في إثراء الموقف التعليمي ؛ إلا أنها أهملت

التركيز على النمط التسلسلي من المعلمين وأثره على طلابه فيما يخلقه من أسلوب مسيطر غير متسامح وهو موضوع اهتمام البحث الحالي .

وقد تشابهت نتائج دراسة " هامبلت " مع دراسة " بلوبر " Barbar (١٩٧٧) والتي هدف فيها إلى بحث علاقة اتجاهات المديرين والطلاب بالمناخ التنظيمي لدخل المدرسة وأثر أسلوب للأدارة فى المناخ المدرسى وتكونت عينة الطلاب من (٨٢١) بالإضافة إلى (٦٦٢) مدرساً ، (١٠) مديرين بالمدراس الثانوية واستخدم الباحث فى هذه الدراسة إستبياناً وصف فيه المناخ التنظيمي وإستبياناً وصف فيه السلوك القيادى وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الروح المعنوية للطلاب وكلاً من إدراكهم للمرح وألفة المدرس ، والمناخات المدرسية المفتوحة ، كما توضح أن جو التسامح والحرية داخل المدرسة لن يتهيأ إلا برغبة المعلم أو المدير فى تحسين المناخ المدرسى . وتلفتنا هذه الدراسة إلى الأثر المهم الذى يتركه تسامح المعلم وألفته على شعور الطلاب وبالتالي تهيئة المناخ التعليمي المثمر لتلاميذه ، كما تلفتنا إلى أهمية زيادة حجم العينة التى يقوم الباحث بتطبيق أدواته عليها . حتى تصبح النتائج فى النهاية قابلة للتعميم .

ولذلك قام كل من " مسيرو " و" سولمان " Sero & Solman (١٩٧٧) بدراسة عن مناخ الفصول المدرسية وسلوك الطلاب الجماعى واستخدم الباحثان عينة من تلاميذ ٢٥ مدرسة وكانت الأدوات هى مقياس مناخ حجرة الدراسة وسلوك للمدرس بالإضافة إلى مقياس السلوك الجماعى للطلاب ، وأثبتت النتائج أن الاهتمام للشخصى للمعلمين بتلاميذهم ومرونة المعلم وتقبله لطلابهم وإعطائهم الانتباه الكافى كأفراد له نتائجه الإيجابية فى تحقيق التفاعل الإجتماعى الإيجابى والاتصالات الاجتماعية الإيجابية داخل الفصل . وكذا تناولت هذه الدراسة بعض

متغيرات بيئة الفصل ، وأوضحت نتائجها أهمية نمط التفاعل بين المعلم وتلاميذه ، إلا أنها أهملت متغيرات أخرى لا تقل أهمية وهي التي نوليها الاهتمام في الدراسة الحالية ومهما يكن فسوف يستفيد الباحث الحالي من هذه الدراسة في تفسير نتائج بحثه ، كما ترشدنا إلى أهمية زيادة حجم العينة في مصداقية النتائج .

بينما قام " بركويتز " Berkowitz (١٩٧٧) بدراسة هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين الفصل الدراسي ومتغيرات اتجاهات التلاميذ وهي محاكاة المدرس - احترام الذات - التحكم في المعتقدات الداخلية والخارجية . وكانت العينة العشوائية من (٣٠) فصلاً بالصف التاسع بالمدارس العليا، وأستخدم في هذه الدراسة مقياس بيئة الفصل وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين اتجاهات التلاميذ وأبعاد بيئة الفصل . وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسة في إشارتها إلى علاقة بعض المتغيرات اتجاهات التلاميذ بأبعاد بيئة الفصل إلا أنها تكون دليلاً على أن التلميذ في علاقته مع الآخرين لدخل الفصل يتأثر بالبيئة وما بها من متغيرات؛ لذلك يولي الباحث الحالي اهتماماً بمتغيرات بيئة الفصل ، وبما أن مقياس بيئة الفصل يكون أداة مناسبة للقياس فإن ذلك ينبه الباحث الحالي إلى استخدام مقياس بيئة الفصل في الدراسة الحالية .

كما هدفت الدراسة التي قام بها " موس " Moss & Moss P. 263 - 269 (١٩٧٨) إلى التركيز على متغيرين يعتقد ارتباطهما ببيئة الفصل وهو معدل الغياب المستمر للطلاب ، اختلاف الدرجات الدراسية ، وشملت العينة تلاميذ للمدارس العالية موزعة على (١٩) فصلاً وكان مقياس بيئة الفصل (CES) من إعداد القوائم الأول بهذه الدراسة هو الأداة المستخدمة والتي قدمت لتلاميذ كل فصل ، وكانت المواد التي تدرسها هذه العينة رياضيات ، جبر ، أحياء ، اللغات الأجنبية،

الفن ، إدارة الأعمال واستخدمت فى هذه الدراسة معاملات الارتباط والمتوسط الحسابى وأشارت النتائج إلى :

وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ التحصيلية وكل من المشاركة والانضمام ، ودعم المدرس بينما كانت العلاقة سلبية بين تقديرات التلاميذ وكل من وضوح القواعد وتحكم المدرس . كما وجدت علاقة ارتباطية بين دعم المعلم وتغيب التلاميذ فى حين كانت العلاقة ارتباطية موجبة بين متوسط درجات تحصيل التلميذ والمشاركة كما يراها المعلم . كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين درجات التلميذ وتحكم المعلم . لا توجد ارتباطات دالة بالنسبة لعينة المعلمين بين متوسط درجات التلاميذ وكل من التحكم ووضوح النظم كما يدرها المعلم .

وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين تغيب التلاميذ وكل من المنافسة وتحكم المدرس عند مستوى شك أقل من ٠,٠٥ .

ولعل ما تشير إليه هذه الدراسة من أهمية مراعاة المعلم لمشاركة تلاميذه ودعمه المستمر لهم، والأثر الذى يمكن أن تتركه المنافسة الشديدة بين التلاميذ وتحكم المعلم - يفيد الباحث الحالى فى تفسير نتائج بحثه ويلفقه إلى أهمية الأبعاد التسعة بمقياس بيئة الفصل ، ويتشابه مع نتائج هذا البحث ما توصل إليه " تركت وموس " Tricketi & Moss (١٩٧٤) من أن الطلاب قد عبروا عن أعلى رضا فى الفصول الدراسية التى تميزت باندماج وانتماء عاليين للطلاب ، وإبداع طرق تدريس ووضوح القواعد التى تعبر عن سلوك الفصل .

كما قام "موس" Moss (١٩٧٩) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين إدراكات الطلاب لبيئة الفصل الواقعية والمفضلة من ناحية وبين إدراكات المعلمين لبيئة الفصل الواقعية من ناحية أخرى ، وتكونت عينة التلاميذ من المدارس الثانوية موزعة على خمسين فصلاً دراسياً، (٢٩٥) معلماً ممن

يقومون بالتدريس لهم ، وأوضحت النتائج تفضيل التلاميذ لبيئة الفصل
الموجبة ؛ لأنها بيئة غنية بالمشيرات المحببة للتلاميذ وعدم تفضيلهم للبيئة
الواقعية ، كما أدرك المعلمون الجوانب الإيجابية في بيئات الفصول التي
يقومون بالتدريس فيها لتلاميذها أكثر من إدراكات التلاميذ لهذه الجوانب .
وبالرغم من أهمية هذه الدراسة في التركيز على أهمية بيئة الفصل
الغنية بالمشيرات وأثرها الإيجابي على التلاميذ بالمقارنة بالبيئة الواقعية ،
إلا أنها لم تتناول العلاقة بين سلطة المعلمين ومتغيرات بيئة الفصل ،
ومهما يكن فسوف يستفيد الباحث من هذه الدراسة فيما توصلت إليه من
نتائج تتصل بإدراكات المعلمين والتلاميذ لبيئة الفصل ، كما نتبه الباحث
إلى أهمية مقياس بيئة الفصل الذي يستخدم في الدراسة الحالية ، كما يمكن
الإفادة منها في صياغة بعض الفروض .

وفي نفس الاتجاه هدفت دراسة " فرای " Fray و " كوى " Coe
(١٩٨٠) إلى تحديد العلاقة بين صفات المناخ الاجتماعي للحجرات
الدراسية ودوافعها الأكاديمية ، وشملت العينة (٦٠) فصلاً من الجنسين
وزعت على (٢٠) مدرسه وأستخدم مقياس بيئة الفصل الدراسي
بالإضافة إلى قائمة الدوافع الاجتماعية ، وقد اتضح من نتائج الدراسة أن
لجميع أبعاد المقياس دلالة عند مستوى ٠,٠٥ كما أنها دالة عند مستوى
٠,٠١ لأبعاد المشاركة وتوجيه المهام والمنافسة والترتيب والتنظيم وتحكم
المدرس ، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة لكل من توجيه المهام
والترتيب والتنظيم وتحكم المدرس ، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة
لكل من توجيه المهام والترتيب والتنظيم كعدين لمناخ حجرة الدراسة ،
كما أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين ممارسة للتجديد في الفصل والاستمتاع
التعليمي .

وترشدنا هذه الدراسة إلى أهمية بعض الأبعاد التى يجب أن يراعيها المعلم لخلق المناخ التعليمى للمتع للتلاميذ ، مثل دعمه لسلوكهم المقبول والتجديد المستمر معهم فى عملية التدريس ، والحفاظ على الترتيب والنظام والتحكم فى الفصل بطريقة تتيح للطلاب الحرية على ضوء توجيهات المعلم . كما ترشدنا إلى قيمة مقياس بيئة الفصل بما يحتوى عليه من أبعاد .

كما توصل كل من " إيتنج " ، " إلياس " (Eting, Elias) (١٩٨٠) إلى أن المناخ الذى يسود حجرة الدراسة - نتيجة لنمط التفاعل بين المعلم والتلاميذ - له آثار تربوية على الأداء المعرفى للتلاميذ واتجاهاتهم نحو العمل المدرسى .

كما قام " كونكليل " Conklil (١٩٨١) ببحث علاقة جنس وعمر المعلم بالمناخ المدرسى وأداء المعلم فى المدرسة ، واستخدم أيضاً بروفيل المناخ المدرسى ومقياس أداء المعلم على عينة قوامها (١٩٧) معلماً من ١٢ مدرسه أوليه بالإضافة إلى (٧٩٠) تلميذاً ، مما توصل إليه الباحث من نتائج يمكن الاستفادة منها فى الدراسة الحالية أن لاهتمام المعلم بالمنهج والطلاب وتفاعل المعلم مع الطلاب وتبادل الآراء والأفكار واتخاذ القرار علاقة قوية فى خلق للمناخ المدرسى الإيجابى ، كما ترشدنا هذه الدراسة إلى أهمية حجم العينة حتى يمكن التعميم على المجتمع الأصل .

كما قامت " نعيمة محمد بدر " (١٩٨٣) بدراسة هدفت إلى للكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسى والتوافق النفسى العام لطلاب المرحلة الثانوية بالإضافة إلى وضع مقياس للمناخ المدرسى ، واستخدمت الباحثة فى دراستها مجموعة من الأدوات منها:

اختبار الشخصية للمرحلة الثانوية وهو من إعداد جابر عبد الحميد ويوسف الشيخ .

مقياس المناخ المدرسى وهو من إعداد القائمة بالدراسة . وتم تطبيق أدوات البحث على عينة بلغت (٦٠٠) طالب وطالبة موزعه على مدرستين ثانويتين، استخدمت الباحثة فى المعالجات الإحصائية (معاملات الارتباط بين الدرجات - قياس المدى بين المتوسطات - تحليل التباين - اختبارات لدلالة الفروق بين المتوسطات - حساب المتوسطات والنسب المئوية - حساب (الانحراف المعياري) ومما أشارت إليه الدراسة من نتائج ؛ أن الأسلوب الديمقراطي الذى يخلق المناخ الصحى داخل المدرسة له أهميته فى تحقيق التوافق النفسى السليم للتلاميذ ، وكانت معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجات الطلاب على مقياس المناخ المدرسى ، ودرجاتهم على مقياس التوافق النفسى بمستوى ٠,٠١ ، ويتضمن المناخ المدرسى مناخ بيئة الفصل الدراسى وما يسود داخل هذه البيئة ، ويؤثر فى المناخ المدرسى العام للمدرسة - ويبدو لنا من هذه الدراسة أن التوافق النفسى للطلاب لا يأتي من معلم أو مسيطر، وإنما من خلال المعلم المتسامح الذى ينشئ علاقاته مع تلاميذه بأسلوب ديمقراطى مما دفع الباحث إلى التركيز على النمط الأول لأثره السلبى فى العملية التعليمية ، كما نبهت هذه الدراسة الباحث إلى دراسة بيئة الفصل وما يعمل داخلها

كما أجرى " عبد الرحيم بخيت " (١٩٨٤) دراسة هدفت إلى إلقاء الضوء على الواقع الحقيقى لبيئة الفصل الدراسى فى المدرسة الإعدادية (بنين ، بنات) ، كيف يدرك المدرس بيئة الفصل ، وكيف يدركها تلاميذه ، وكذلك معرفة العلاقة بين مكونات بيئة الفصل وبين الإنجاز الأكاديمى للعملية التعليمية ، وتكونت عينة الدراسة من (١١٢)

تلميزة مع (٤) معلمات بالإضافة إلى (١١١) تلميزه مع (٤) معلمين من طلاب الصف الأول والثاني الإعدادي ، وأستخدم في هذه الدراسة مقياس بيئة الفصل بالإضافة إلى بروفيل مقياس بيئة الفصل ، وأستخدم الباحث جداول خاصة لتحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية مع بروفيل بيئة الفصل ، كما استخدم النسبة الفئوية لقياس مدى تجانس العينتين كما استخدم اختبار "ت" Test لدلالة فروق المتوسطات وتم حساب الارتباط للدرجات الخام بالطريقة العامة. ومما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج وجود علاقة دالة بين أبعاد مقياس بيئة الفصل والإنجاز الأكاديمي ، كما تكشف لنا عن دقة الأداة المستخدمة في القياس وأهميتها لدراسة بيئة الفصل كما ترشدنا إلى بعض الطرق الإحصائية التي يمكن اتباعها .

وقد قارن "فيشر" ، "فيشر" (١٩٨٤) Fisher & Fisher بين الصورة التي يدرك بها التلاميذ والمعلمون بيئة الفصل وتكونت عينة التلاميذ من (٢١٧٥) من المدارس الثانوية بدین وبنات بالإضافة إلى عينة من المعلمين بلغت (١١٦) معلماً وهم القائمون بالتدريس للتلاميذ عينة البحث وأستخدم الباحثون الأدوات التالية :

مقياس بيئة الفصل المطولة وهو لقياس للبيئة الواقعية من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين استفتاء بيئة الفصل الفردية بصورتيه الواقعية والمفصلة .

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بيئة الفصل التي يفضلها التلاميذ وبيئة الفصل الواقعية كما يدركها؛ حيث اختار التلاميذ بيئة الفصل مما يشير إلى رغبة التلاميذ في تغيير بيئة الفصل الواقعية .

وكان إدراك المعلمين لبيئات الفصول التي يقومون بالتدريس لتلاميذها أفضل من إدراكات التلاميذ لهذه الفصول .

وترشدنا هذه الدراسة إلى أن إدراك الطلاب يختلف عن إدراك المعلمين لبيئة الفصل، وأن التلاميذ لا يفضلون النظام المرتب داخل الفصل بل يطمحون في التغيير والتجديد المستمر. ولعل هذه النتائج تلفتنا إلى أهمية التركيز على دراسة بيئة الفصل ، كما تلفتنا إلى أهمية زيادة عدد العينة المستخدمة في الدراسة .

في حين قام " مانور " Manor (١٩٨٧) بدراسة للبحث عن أثر بيئة الفصل في نجاح التلاميذ في المدرسة الثانوية وذلك في محاولة للإجابة عن سؤالين هما :

- ما علاقة متغيرات بيئة الفصل والمتغيرات التعليمية مثل التحصيل والتسرب والتحويل ؟

- ما العلاقة بين نمط البيئة المدرسية وهذه المتغيرات التعليمية ؟

واستخدمت في هذه الدراسة عينة قوامها (١٧٦٥) تلميذا وتلميذه ووزعت على ٨٠ فصلاً دراسياً ، وكان للتلاميذ من فصول الصف الحادي عشر واستخدم الباحث مقياس بيئة الفصل الدراسي من إعداد " تريتكت " Trickett "وموس" Moss (١٩٧٤) كما استخدم الامتحانات لقياس التحصيل في عامين متتاليين

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل وثلاثة أبعاد لمتغيرات بيئة الفصل هي : تحكم المعلم ، توجيه المعلم ، المناقشة ، وترشدنا هذه الدراسة إلى أن بيئة الفصل تلعب دوراً مهماً في تحصيل التلاميذ للمواد الدراسية ، وأن مقياس بيئة الفصل الذي استخدمه للباحثون بهذه الدراسة أداة مناسبة لدراسة بيئة

الفصل ، كما أرشدت الباحث الحالى إلى أهمية بعض المتغيرات فى المقياس وهى تحكم المعلم ، توجيه المهمة- المنافسة ..

كما هدفت دراسة "محمود عبد الحليم منسى" (١٩٨٩) إلى المقارنة بين إدراكات التلاميذ والمعلمين لبيئة الفصل للواقعية وإدراكاتهم لبيئة الفصل المفضلة ، وكذلك وضع مقياس لبيئة الفصل المدرسى . وتم التطبيق على عينة من (٨٩٦) تلميذاً من الصف الثامن بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى، وعينة من المعلمين القائمين بالتدريس لهم كان قولهما ١٢٠ معلماً وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية واستخدم الباحث مقياسيين للباحثين Fishe & Fisher وهما استفتاء بيئة الفصل المفضلة واستفتاء بيئة الفصل للواقعية، ويتكون الأول من خمسة أبعاد هى (التفريد - المشاركة - الاستقلال - البحث - التميز) ويتكون الاستفتاء من (٥٠) مفردة تقيس الأبعاد الخمسة السابقة ، وقد تم حساب ثبات الاستفتاء بطريقة إعادة الاختبار بفواصل زمنية مقدرة أسبوعان كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية على عينة من المعلمين والمعلمات تكونت من (١١٠) معلمين ومعلمات تم اختيارهم من بين المعلمين الذين يدرسون بكلية التربية ، وكان معامل الارتباط بين نصفي الاستفتاء هو ٠,٧٦ ثم صحح الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون Sperman - Brown وكانت قيمة معامل ثبات الاستفتاء هو ٠,٨٦ وهو معامل ثبات مرتفع وبذلك اعتمد الباحث على هذا الاستفتاء فى قياس بيئة الفصل المفضلة ، وللتحقق من صدق الاستفتاء عرض الباحث بنود الاستفتاء على عدد ١٢ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالإضافة إلى الأبعاد الأساسية لبيئة الفصل المفضلة للتعرف على مدى مناسبة البنود لقياس الأبعاد ومناسبة هذه الأبعاد لقياس بيئة الفصل المفضلة ، وقد كانت نسبة إنفاق المحكمين على بنود الاستفتاء محصورة بين ٨٠ % ، ١٠٠ % مما يؤكد أن المقياس على درجة عالية

من الصدق ، أما استفتاء بيئة الفصل الواقعية فيتكون من ٩ أبعاد هي (مهام المعلم فى الفصل - الكفاءة - الترتيب والتنظيم - وضوح القواعد - ضبط المعلم - التجديد - الانماج - للتعارف - تأييد المعلم) ويتكون هذا الاستفتاء من ٩٠ عبارة ، ٤٥ عبارة منها ذات اتجاه موجب وبقيّة العبارات اتجاهها سالب ، وقد تم حساب الثبات للاستفتاء بطريقة إعادة التطبيق بفواصل زمنى بلغ أسبوعين على عينة التلاميذ والمعلمين ذاتها والتي سبق استخدامها فى حساب ثبات الاستفتاء الخاص ببيئة الفصل المفضلة ، وكانت معاملات الثبات لعينة التلاميذ ٠,٧٦ وعينة المعلمين ٠,٨٤ ولحساب الصدق اعتمد الباحث على طريقة صدق المحتوى Content Validity ذلك بتحليل بيئة الفصل الواقعية إلى أبعادها الأساسية وتم عرض كل بعد والمفردات التى تقبسه على مجموعه مكونة من (١٢) محكماً من المتخصصين فى علم النفس وقد وافق (١٠) محكمين منهم على أن الأبعاد التى حددها الباحث ترتبط ببيئة الفصل الواقعية وهى نسبة مرتفعه تزيد على ٨٣,٣ % وهذا بالإضافة إلى أن الاستفتاء مأخوذ عن مقاييس استخدمت فى عديد من قدراسات التى أكدت أنه يقيس بيئة الفصل الواقعية ، وقد استخدم الباحث فى تحليل نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات كما استخدم قيم (ت) والدلالة الإحصائية لكل قيمة .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ والمعلمين فى إدراك بيئة الفصل الواقعية لصالح للمعلمين ، كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ والمعلمون فى إدراك بيئة الفصل المفضلة لصالح التلاميذ .

ونرشدنا هذه الدراسة إلى أن المعلم أكثر إدراكاً لمتغيرات بيئة الفصل باعتباره أهم عنصر عليه يتوقف نجاح أو فشل الموقف التعليمى

وأن على المعلم الدور المهم في تهيئة المناخ التعليمي المناسب للتلاميذ فيما يتبعه من أساليب ، وهو يحترم مشاعر تلاميذه ويشجعهم على التعلم الذاتي، وترشدنا هذه الدراسة أيضاً إلى رغبة التلاميذ في البيئة التي تنثري تفكيرهم وتبعدهم عن النمط الرتيب في البيئة التقليدية . أما للمعلمون فقد لا يرغبون في التجديد في أساليب وطرق التدريس مع تلاميذهم ، كما أن هذه الدراسة توجه نظرنا نحو طرق تقنين المقاييس وتحقيق الصدق والثبات بما يتلاءم مع طبيعة العينة والمرحلة الدراسية . كما تلقى لنا الضوء على كيفية التحليل الإحصائي للبيانات. كما هدفت الدراسة التي قام بها " على المصوري "وعبد الغني بوشوار" (١٩٩٠ م) إلى استطلاع آراء الطلاب حول العوامل المؤثرة في مشاركتهم في المناقشات الأكاديمية داخل القاعات الدراسية داخل كلية التربية " بأبها " جامعة الملك سعود وتوصلت الدراسة إلى أهم العوامل التي تحول دون مشاركة الطلاب في الحوار والمناقشة : هي شخصية المدرس وقدرته على دفع الطلاب وتوجيههم للمناقشة ، والازدحام داخل الفصل ، عدم مراعاة ميول الطلاب في تسجيل المقررات و مشكلات يعاني منها الطلاب ، وعدم تخصيص درجات للمناقشة والمشاركة .

كما قام إبراهيم عبد الرحمن (١٩٩٣) بدراسة تحليلية لمدى مشاركة الطلاب في المواقف التعليمية وعلاقة ذلك بتحصيلهم الدراسي وتم التطبيق على (٦٠) طالباً من قسم اللغة العربية بكلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية ، أما بالنسبة لعينة المعلمين فأخذت من (١٠) مدارس بواقع (٧٠) معلماً من العاملين بالمدارس الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية ، وراعى الباحث اختيارهم من ذوى الخبرة بميادين التدريس وأن يكونوا من تخصصات علمية مختلفة ، وقام الباحث بإعداد استبيان خاص

للمعلمين وتم التحقق ممن صدقه وثباته واستخدم الباحث للمعالجة الإحصائية .

- حساب النسب المئوية لاستجابات المعلمين على الاستبيان .
- استخدام معادلة سبيرمان ويرون للتجزئة النصفية ، ومعادلة جتمان العامة للتجزئة النصفية لحساب ثبات الاستبيان .
- استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق فى الاختبار التحصيلي .

ومما توصل إليه الباحث من نتائج ترتبط بموضوع دراستنا الحالية حول أسباب انخفاض مشاركة الطلاب فى المواقف التعليمية عدم ميل الطلاب للمشاركة ، عدم الاهتمام بموضوع الدرس ، معاقبة المعلم للطلاب المخطيء فى مشاركته ، عدم ثقة الطلاب بأرائهم ، عدم إعطاء المعلم حوافز للمشاركة .

ويمكن الاستفادة من هذه الدراسة من خلال الخطوات التى اتبعتها الباحث فى إعداد الاستبيان. وكذلك كيفية تحقيق الشروط السيكمترية للمقياس والأساليب الإحصائية التى اتبعت لمعالجة الفروض ، كما يمكن الاستفادة فيما توصل إليه الباحث لتفسير نتائج البحث .

فى حين هدفت دراسة محمد حبشى حسين (١٩٩٤) إلى تحديد بعض متغيرات بيئة الفصل النفسجتماعية والفيزيقية المرتبطة بالسلوك العدوانى ومستوى إدراك التلاميذ لهذه المتغيرات وأثر ذلك فى سلوكهم العدوانى وتكونت عينة البحث من (١٤) تلميذا وتلميذة من التعليم الأساسى بمحافظة الإسكندرية ، واستخدم الباحث قائمة بيئة الفصل النفسجتماعية وقائمة بيئة الفصل الفيزيقية كما يدرهما تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسى من إعداد اللقائم بالدراسة وتوصل الباحث إلى النتائج التالية :

* وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني وأبعاد بيئة الفصل الاجتماعية التالية :- التماسك - الرضا - الترتيب والتنظيم وذلك عند المستوى ٠,٠١ .

* وجدت علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني وأبعاد بيئة الفصل الاجتماعية التالية :- للمشاهدة - الشللية - المنافسة عند مستوى ٠,٠١ .

* لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني وأبعاد بيئة الفصل الاجتماعية التالية :- المحابه - وضوح قواعد السلوك - توجيه المهمة .

* توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني وأبعاد بيئة الفصل الفيزيائية التالية :- الازدحام - موقع الجلوس داخل الفصل .
يتضح من هذه الدراسة أن المنافسة الشديدة بين التلاميذ وهي متغير في دراستنا الحالية تؤدي إلى السلوك العدواني بينهم ، كما أن ازدحام بيئة الفصل الدراسي بالتلاميذ وعدم الترتيب والتنظيم في مواقع الجلوس يؤدي أيضاً إلى عدوانية للتلاميذ داخل الفصل ، ولعل هذه النتائج تلفتاً إلى أهمية مراعاة هذه المتغيرات في بيئة الفصل ، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه ، كما أفادت الدراسة الحالية الباحث في معرفة الخطوات المتبعة لتصميم مقياس للتسلطية كما يدركه التلاميذ من خلال القائمة التي صممت لقياس بيئة الفصل كما يدركها التلاميذ ، وحيث إن الباحث قد استخدم في التحليلات الإحصائية معامل الارتباط ، اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات ثم تحليل التباين التثائي فلن ذلك يوجه نظرنا نحو طريقة التحليل الإحصائي .

كما حاولت " رثيفة رجب عوض " (١٩٩٤) التعرف على تأثير عوامل التنشئة الاجتماعية في شخصية التلميذ من خلال دراسة

التفاعل بين الاتجاهات الوالدية والبيئية المدرسية على كل من تحقيق الذات والسلوك العدواني وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي واستخدمت الباحثة مقياس البيئة المدرسية مسن إعداد " عبد الهادي السيد " ، وقد قام معد المقياس بحساب صدق المقياس بطريقتين هما :

الصدق العاملي وذلك بحساب التنبعات لعوامل المقياس وكانت جميع التنبعات العاملية تتراوح بين ٠,٦٤ و ٠,٧٤ وهي مرتفعة وهذا يشير إلى الصدق العاملي لمقياس بيئة الفصل الصدق الداخلي وذلك باستخراج معامل الارتباط بين كل عامل والدرجة الكلية للمقياس الفرعي . وكانت معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ مما يوضح أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق ، كما استخدم معد المقياس طريقتين لحساب الثبات : الأولى طريقة ألفا كرونباخ Alpha Coefficient والثانية طريقة ثيتا Theta وكانت معاملات الثبات الطريقتين للمقياس فوق ٠,٧٤ وهذا يدل على ثبات المقياس .

وقد اعتمدت " رقيقة رجب عوض " على طريقة كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس وكانت الأساليب الإحصائية التي استخدمتها الباحثة هي معاملات الارتباط ، اختبار (ت) ، أسلوب تحليل التباين الثنائي (٢ × ٢) وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :-

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في تحقيق الذات بين تلاميذ البيئة المدرسية المفتوحة والبيئة المدرسية المغلقة لصالح تلاميذ البيئة المغلقة .

كان الأثر " دالا إحصائياً " للتفاعل بين البيئة المدرسية (المفتوحة والمغلقة) والاتجاه نحو التسلط وإثارة الأكم النفسي والفرقة الوالدية على السلوك العدواني للأبناء ، ولعل ذلك يرشدنا إلى أهمية التفاعلات بين

التلاميذ ومعلميهم والتلاميذ بعضهم البعض لما لذلك من أثر مهم فى شخصية التلاميذ و تحقيقهم لذولتهم ، كما تلفتتا إلى ضرورة أن نهى البيئة التعليمية المفتوحة للتلاميذ حتى يحدث التفاعل المطلوب الذى يدفع التلاميذ إلى الإقبال على المدرسة والمواد الدراسية بشغف واهتمام كما تقيد هذه الدراسة فى توجه الباحث نحو دراسة بيئة الفصل الدراسى والخطوات المتبعة لتقنين المقاييس .

بينما هدفت دراسة " دافيس " Davis " ومارتى " Marty عام ١٩٩٥ p.p 252 b-A إلى التعرف على هوية المتعلم البالغ وتحديد اأدراكات المعلم لصفات البيئة المدرسية وتكونت عينة الدراسة من عدد (٤٢) معلماً وعدد (١٠٢٣) طالباً رانداً واستخدم الباحث مقياس بيئة الفصل للراشد (ACES) والذى قام بتطويره

(جارى) Gary لتجميع معلومات عن الطالب واستخدمت فى هذه الدراسة اختبار (ت) وتحليل التباين (ANOVA) لتحليل البيانات ولوضحت نتائج الدراسة أن أدراكات المعلمين لتكوينات بيئة الفصل أكثر قيمة من أدراكات الطلاب كما تضمنت الأبعاد السبعة للفصل الدراسى وتوضيح دعم المعلم ، وتشجيع المعلم ، الصداقة نحو الطلاب ، توجيه المهام ، التنظيم ، الوضوح ، المشاركة . وقد كشفت هذه الدراسة أن المعلم أكثر إدراكاً لبيئة الفصل الدراسى من التلاميذ ؛ وذلك فى أبعاد بيئة الفصل بالمقياس المستخدم ، ومرجع ذلك هو أن المعلم يعد العامل الأساسى والمهم وهو المخطط لديناميات التفاعل داخل الفصل بينه وبين تلاميذه ، وهذا يؤكد النتيجة التى توصل إليها " محمود منسى " أن المعلمين يدركون بيئة الفصل أفضل من إدراك تلاميذهم .

ومن الذين اهتموا بموضوع بيئة الفصل كيم " وكيرنج (١٩٩٥) Kim , Kiryung P.2611-A بدراسة هدفت إلى البحث عن مدى تأثير

بيئة الفصل الدراسي في تعلم الطلاب وكيف يدرك الطلاب تكوينات الفصل الدراسي وما العلاقة بين إدراكات الطلاب لتكوينات الفصل الدراسي والتوجيهات نحو الهدف ؟ وتكونت عينة البحث الكلية (٣٦٦) طالباً وطالبة واستبعد منهم أثناء التحليلات (٤١ طالباً ، ٤٠ طالبة) وذلك لشذوذ أوجوبتهم عن المقاييس واستخدم في هذه الدراسة مقياس تكوين الفصل الدراسي واستخدم الباحث تحليل التباين ومعاملات الارتباط التحليلات الإحصائية وقد أشارت للنتائج إلى :-

كانت هناك ارتباطات دالة بين التوجه نحو الهدف وتكوينات الفصل الدراسي .

أوضحت التحليلات إدراك الطلاب لتكوينات الفصل الدراسي وبالتالي إدراكهم للهدف المتوقع وقد أكدت هذه الدراسة أن الهدف التعليمي لا يمكن أن يتحقق إلا حينما يدرك التلاميذ الفصل الدراسي وما به من أحداث وعلاقات وتفاعلات ، وحينما يدرك التلاميذ هذه التكوينات يصبح من السهل على المعلم توجيه وتحقيق الأهداف التعليمية وبالتالي نجاح الموقف التعليمي .

أما دراسة " فولكل وكريستين " (١٩٩٥) (Volekl,Kristin,) (V.E.P. 2619 - A) فقد أوليا اهتمامهما إلى التوصل إلى أسباب انقطاع الطلاب عن المدرسة ، وقد افترض الباحث أن الطلاب الأكثر مشاركة في الفصل الدراسي والذين لديهم مستويات تحصيل معقولة منتظمون في المدرسة وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٣٩) من الطلاب من الصف الرابع حتى الثامن واستخدمت أداة التقرير الذاتي لقياسي انتظام التلاميذ تجريبياً مع المدرسة وطريقة تحليل التباين وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ينتظمون في المدرسة حينما يشعرون بالانتماء والتقدير ، كما

كان هناك ارتباط قوى بين مشاركة التلاميذ فى الفصل والانتظام مع المدرسة وبين التحصيل الأكاديمي .

ولعل هذه الدراسة ترشدنا إلى أهمية أن يعى المعلم لأهم متغيرين فى بيئة الفصل وهما مشاركة التلاميذ فى دخل الفصل ، وأهمية أن يشعر التلميذ بالتقدير والانتماء من معلمه وبالتالي ينتظم التلاميذ بالمدرسة ويشعرون نحوها بالألفة لا بالضيق والكراهة كما توجه نظرنا إلى أهمية زيادة عدد أفراد العينة التى سيجرى عليها التطبيق .

ومما هدفت إليه دراسة " محمود محمد إبراهيم " (١٩٩٧) بحث العلاقة بين التوافق (النفسى الاجتماعى) للطلاب مع البيئة المدرسية وتحصيلهم الدراسى بالإضافة إلى وضع أدوات تناسب الدراسة الحالية وطبيعة العينة وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية بالصف الأول والثانى واستخدم الباحث اختبار التوافق (النفسى الاجتماعى) مع البيئة المدرسية لطلاب المرحلة الثانوية التى قام بإعداده . ومما توصل إليه الباحث من نتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين التوافق (النفسى الاجتماعى) للطلاب مع البيئة المدرسية عند مستوى (٠,٠١) وبالنسبة للطلاب كانت العلاقة دالة عند مستوى (٠,٠١) ولم تثبت هذه العلاقة بالنسبة للطالبات ، وقد نهت للدراسة الحالية الباحث إلى أهمية البيئة المدرسية باعتبارها مجالاً يمكن به إثراء خبرات الطلاب وتحقيق النمو النفسى السليم لهم ، وحيث أستخدم القائم بهذه الدراسة معاملات الارتباط والمتوسط الحسابى والانحراف المعياري ثم تحليل التباين $2 \times 2 \times 2$ كطرق إحصائية يتيسر لنا بعد ذلك وضع تصور للخطوة الإحصائية فى الدراسة الحالية .

كما هدفت دراسة (دى جروب وأخرون) D Groöt,etale (١٩٩٨) إلى كشف العلاقة بين إدراكات البيئة النفسية والتوظيف الملائم

بين طلاب المرافقة المبكرة كدراسة طويلة ، وتألفت العينة من (١٧٦) من طلاب المدرسة الثانوية واستخدمت تحليلات التباين للمعالجة الإحصائية وتوصلت للدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن نتائج الطلاب بالصف السابع ارتبطت بدعم المدرس ، وأن طبيعة البيئة التي خبرها الطلاب تلعب دوراً مهم في دعم نتائج إيجابية وحل المشاكل المستحلة وبالتالي تقدم الطلاب داخل المدرسة .

ثالثاً : دراسات تربط بين التسلطية وبيئة الفصل :

أصبح من الضروري أن يسعى المعلم جاهدًا إلى تهيئة البيئة الصحية السليمة لطلابه بحيث يصبح أسلوب التعامل الشخصي بينهم قائماً على الديمقراطية التي تشبع روح الود والمرح ؛ وبالتالي إتاحة الفرصة للطلاب للنمو المعرفي ثم قدرته على تحمل المسؤولية وحل ما يواجهه من مشكلات . أما فرض القيود عليهم وإظهار الضيق والتبرم والعنف في التعامل معهم سوف يولد فيهم روح العداوة ، وبالتالي تقل إيجابيتهم وتفاعلهم مع المعلم حيث تصبح روح التسلط هي النمط السائد من المعلم داخل الفصل وبالتالي لا يكون مصير الموقف التعليمي إلا الفشل ، ويزداد عزوف الطلاب عن المدرسة لعدم توافقه فيها وبذلك يتضح لنا تأثير كل نمط من المعلمين على الطلاب وقد قامت دراسات عديدة حول هذا المحور ففي عام ١٩٤٥ قام أندرسون (١٩٤٥) Anderson بدراسة للتعرف على أثر العلاقة بين مظاهر سلوك المدرس في الفصل وبين سلوك التلاميذ وأوضحت النتائج أن شخصيات المدرسين إذا كانت متكاملة أدى ذلك إلى ظهور التلقائية والمبادأة والتعاون في سلوك التلاميذ . أما شخصيات المدرسين التي تتسم بالتسلط فإنها تؤدي إلى بعض مظاهر الكبت .

وفي عام ١٩٦٣م قاماً كلا من (أوفش و جناجي" . Ofchus , H . 153 - 49 Gnagy P.P) بدراسة للكشف عن بعض العلاقات بين كل

من الطالب والفصل والمنهج والمعلم وأوضحت النتائج أن المعلم الذى يتميز بالحنو والتساهل يرتفع إتجاه الطلاب نحوه أما المعلمون الذين يتميزون بالتسلط فكان اتجاه الطلاب نحوهم اتجاهاً سلباً .

وفى عام ١٩٦٨ م قام كل من " البرت " ، " بى " Alpert, Yee بدراسة لمعرفة هل تعاطف (دفاء) وتساهل المعلم هو حب الطلاب له ؟ أم أن صداقة الطلاب هى التى تجعل المعلم متعاطفاً ومتساهلاً ؟

وهل يختلف التأثير طبقاً لأختلاف المستوى الاجتماعى للطلاب ؟ ولكدت نتائج الدراسة أن الفصول المنخفضة عاطفياً وجد أن اتجاه المعلم سلبى نحوها. أما فى الفصول التى تتميز بالعواطف والتقبل فقد اتسمت اتجاهات المعلمين نحوها بالمرونة والتساهل والإيجابية . كما أكدت الدراسة على أن الفروق بين الطلاب فى المستوى الاجتماعى كان له أثره الكبير فى اختلاف العلاقات بين الطلاب والمعلمين . ومما هدفت إليه دراسة كوستر وجون " (١٩٧٥) - Jhon - 1431 - Koster شرح تأثير التسلطية فى التوقعات السلوكية الأكاديمية للمعلمين بالنسبة لإعاقات الأطفال وكانت العينة من طلاب ومعلمى الفصول النظامية ، وتم تطبيق استفتاء على المعلمين للتعرف على توقعاتهم عن الطلاب المميزين ودرجتهم على التسلطية ، وقد حلت البيانات باستخدام تحليلات الانحدار المتعددة . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى :

- ١- توقعات التسلطية التى وجدت لتوقعات المعلمين للسلوك المدرسى كانت بدلالة ثابتة ولكن ضئيلة
- ٢- المعلمون الأقل تسلطية لديهم توقعات أعلى للطلاب الإناث من الطلاب الذكور، بينما

٣- المعلمون الأعلى فى التسلطية لديهم توقعات عالية عن الطلاب الذكور من الطلاب الإناث!! ويبدو لنا من هذه الدراسة أن التسلطية أثرت فى

توقعات المعلمين الأكاديمية للسلوك المدرسي كما ترشدنا تفاعلات التسلطية الدالة للمعلمين إلى أهمية هذا النمط في الواقع المدرسي وضرورة تناوله بالبحث والنزاسة .

ففى عام (١٩٧٧) قام كل من "هاى" و"ريس" Hay & Ress : P.P. 23 - 26 ببحث أثر العمل بالتدريس فى زيادة تسلطية المعلمين ، وذلك من خلال النظام المدرسي الذى يتفاعل معه المعلم . وطبقت الدراسة على عينة قوامها " ٧٩ " طالباً وطالبة ، وذلك فى فترة للتربية العملية لطلاب المدارس الثانوية ، واستخدم مقياس ضبط الفصل (Pciform لتصنيف الطلاب المعلمين على نمطين أحدهما تسلطى والآخر إنسانى، وكان النمط التسلطى فى هذه الدراسة يتصف فى تعامله مع الطلاب بالحفاظ على النظام واستخدام العقاب والتحكم الشديد داخل الفصل وعدم الثقة بالطلاب والاتجاه التصلبى فى المواقف . أما النمط الإنسانى من المعلمين فقد كان متسامحاً مع طلابه ومتعاوناً ويساعدهم على التعلم وتوفير جو ديمقراطى وتنمية الضبط الذاتى لديهم .

وقد أشارت النتائج إلى زيادة تسلطية المعلمين مما كانوا عليه؛ نتيجة الاحتكاك بالعمل المدرسي وترشدنا هذه الدراسة إلى أن العمل المدرسي بما يشيع فيه من نظم ينعكس على المعلم من خلال تفاعله مع تلاميذه ؛ فإذا كان النظام المدرسي يؤدي إلى تسلطية المعلم فسوف ينعكس ذلك على تلاميذه ومن ثم تزداد المشاحنات والعداوات بين المعلم وطلابه ؛ مما يؤدي إلى زيادة تسلطية المعلم ؛ سعياً منه فى محاولة لضبط الموقف التعليمي وبالمثل ينعكس نمط المعلم الإنسانى فى تعامله فى تهيئة الموقف التعليمي الصحى السليم .

ولذلك قام كل من "جودى" Judy (وليامز) Williams (١٩٧٨) بدراسة هدفت إلى تحديد دور الاستجابات اللفظية فى تحسين علاقة

المدرس بتلاميذه، وكانت الاستجابات اللفظية لهذه الدراسة هي (الشعور - الأفكار - الدوافع والسلوك - المقابلة والتشجيع - المواجهة - والمشاركة) ، وقام الباحثون بتدريب عينة من معلمى المرحلة الإعدادية على أساليب حل المشكلات داخل الفصول ، وذلك حتى تصبح عينة المعلمين لديها القدرة على تكوين علاقات إيجابية مع التلاميذ ، واستخدمت عينة من تلاميذ عينة الصف التاسع بالمرحلة الإعدادية قوامها (١١٠) تلاميذ وتلميذات وعرض عليهم هذه الأساليب عن طريق فيديو ليقيم كل تلميذ بعد ذلك تقريراً يقيم طبيعة العلاقة بين المدرس والتلميذ . وكان الأسلوب الإحصائي المستخدم هو طريقة ويلكسون Wilcoxon وقد أشارت النتائج إلى أن العناصر الأساسية لحل مشكلات التلاميذ تقوم على:

١- تلبية متطلبات التلميذ بأسلوب يتوافق ومشاعره ، وتلبية متطلبات التلميذات بأساليب تتفق مع الأفكار والدوافع والسلوك .

٢- ترك الحرية للتلاميذ والتلميذات للتعبير عن مشاعرهم السلبية أو الإيجابية .

٣- اقترح أن تأثير المدرسين الذين يقومون بتقديم اقتراحات للتلاميذ بطريقة بناءة : أكثر من تأثير المدرسين الذين يحاولون دائماً وقف أعمال التلاميذ دون نقاش .

٤- أن قسوة المدرسين في تعاملهم مع تلاميذهم تكون سبباً في كراهية التلاميذ للمدرسة ومن فيها. ومن هذه الدراسة يتضح أن الأسلوب الذى يتبعه المعلم فى علاقاته وتعاملهم مع تلاميذه ينعكس أثره بعد ذلك فى التلميذ من خلال المناخ السائد فى بيئة الفصل الدراسى، وأنه لنمو شخصيات التلاميذ يجب التعامل معهم بطريقة تتيح لهم الفرصة للتعبير عن نواتهم وتجعلهم يشعرون بالحب تجاه المدرسة والمعلم .

وترشدنا هذه للدراسة إلى بعض المتغيرات المهمة مثل المشاركة والتشجيع ، كما تفيدنا في إلقاء الضوء على تفسير النتائج كما قام " دفي " Duffy (١٩٧٩) يبحث أثر أساليب المعاملة (تسلطية - ديمقراطية) على زيادة القلق لدى الطلاب وتكونت العينة الكلية للبحث من (٩٨٠) طالباً وعينه من المدرسين بلغت (٥٣) مدرساً . واستخدم في هذه الدراسة مقياس " هيمن " Hyman " لتصنيف المعلمين إلى تسلطيين وديمقراطيين ومما توصلت إليه الدراسة أن قلق الطلاب ينخفض في المناخ التعليمي الذي يتسم بالديمقراطية ، أما المناخ التسلطي فيرتفع فيه القلق لدى الطلاب ولقد أدت هذه النتائج بالباحث إلى التركيز على النمط التسلطي من للمعلمين لما يسببه داخل البيئة التعليمية من عدم الشعور بالأمن والخوف الدائم من المعلم ؛ مما يعطل عملية التعلم داخل المدرسة ، كما تفيد هذه الدراسة في التعرف على النمط المقابل والذي يتيح الحرية لكل تلميذ لتقديم مقترحات وما يعود على المناخ داخل الفصل من إيجابية وتفاعل

ولقد أكدت دراسة " هالپين " Halpin " " و جلينسل " Glennel (١٩٨٢) حيث بحثت العلاقة بين سمات شخصية المعلمين ومفهومهم لذواتهم ، وعلاقة ذلك بتوجيه ضبط التلاميذ وكانت عينة المعلمين من المدرسين الذين ما زالوا تحت التدريب ولم يقوموا بالعمل الرسمي وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المربين ذوي الاتجاه الإنساني كانوا أكثر ثباتاً وإيجابية وأكثر استرخاء ولديهم مفاهيم مرتفعة عن ذواتهم ، وفي المقابل أشارت الدراسة إلى أن مرتفعي التسلطية كانوا مترمّتي الضمير ، متوترين ولديهم مفاهيم منخفضة عن ذواتهم كما كانوا أكثر تأثراً بالمشاعر وعملين وجادين ومتحفظين .

وترشدنا هذه الدراسة إلى بعض السمات المهمة التي يتميز بها كل نمط من المعلمين .

كما قام جولدن Golden (١٩٨٣) بدراسة لبحث الجمود على السلوك التوافقي وسلوك حل المشكلة للتلاميذ داخل حجرة الدراسة . واستخدم الباحث اختبار التصلب واختبار التفكير الابتكاري وتكونت عينة الدراسة من (٧٩) طالباً من طلاب المدارس الثانوية . ومما توصل إليه الباحث من نتائج أن المعلم المتصلب الذي يهمل الناحية الاجتماعية في التعامل مع طلابه يؤثر سلبياً في توافقه داخل الفصل الدراسي .

ولقد كانت هذه النتيجة دافعاً للباحث في محاولة لعلاج هذا النمط الذي يعوق توافق التلاميذ، والتي لا تختلف صفاته كثيراً عن النمط التسلطي ؛ لأنه لا يسعى إلى أي تجديد ويألف دائماً ما اعتاد عليه ولا يتحمل الغموض .

وقد حاول كل من " نيك " وجورج " (١٩٨٣) Neil , T.L. & George , P.P. 27 - 40 بمحاولة تحديد ما إذا كان الطلاب الذين كانوا مشابهيين لمعلمهم في التفضيل للمهمة أو العلاقة التوجيهية - الدافعية قدروا معلمهم بدلالة أعلى من هؤلاء الذين كانوا أقل تشابهاً ، وأيضاً تحديد ما إذا كان الطلاب الذين كانوا مشابهيين لمعلمهم في درجة التسلطية قدروا معلمهم في درجة التسلطية قدروا معلمهم بدلالة أعلى من هؤلاء الذين كانوا أقل تشابهاً وكانت العينة (٣٥١) من طلبة الكلية بالإضافة إلى (٢١) مدرسة واستخدمت الأدوات التالية :-

- ١- مقياس (كاليفورنيا) للتسلطية لقياس درجة التسلطية .
- ٢- استفتاء تقييم المعلم لقياس تأثيرات إدراك المعلم .
- ٣- صيغة معدلة من قائمة (Fiedler) لقياس تفضيلات المهمة أو العلاقات بين التوجيهات الدافعية ولستخدم الباحثون معاملات

الارتباط في التحليل الإحصائي . وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين كانوا متشابهين لمعلمهم في تفضيل المهمة أو توجيه العلاقة الدافعية قيموا معلمهم بدلالة أعلى من هؤلاء الطلاب الذين كانوا أقل تشابهاً عند مستوى (٠,٠٥) . كما اتضح أن الطلاب الذين كانوا متشابهين لمعلمهم في درجة التسلطية لم يقيموا معلمهم بدلالة أعلى من الطلاب الذين كانوا أقل تشابهاً وذلك عند مستوى (٠,٠٥) . كما اتضح أن الطلاب الذين كانوا متشابهين لمعلمهم في درجة التسلطية لم يقيموا معلمهم بدلالة أعلى من الطلاب الذين كانوا أقل تشابهاً وذلك عند مستوى (٠,٠٥) . كما اتضح أن الطلاب الذين كانوا متشابهين لمعلمهم بدلالة أعلى من الطلاب الذين كانوا أقل تشابهاً وذلك عند مستوى (٠,٠٥) .

ويوضح لنا ذلك أن أن للتسلطية نمط غير مرغوب فيه من المعلمين، وأنه كلما ازدادت في المعلم ازداد عنه تلاميذه تباعداً ومخالفة لتوجيهاته وأرائه ، وأصبح اللقاء الطرفين لتحقيق الأهداف التعليمية أمراً مستحيلاً والأمر الذي يتطلب العديد من الدراسات والأبحاث للحد من هذا العرض التسلطى لدى المعلمين وهو المنحى الذى تبناه الباحث ، كما يفيد مقياس التسلطية المستخدم في هذه الدراسة الإعداد مقياس التسلطية الجديد كما هدفت دراسة " أيرس " Ayers " جيرى " Jerry , B. (١٩٨٣) إلى بحث العلاقة بين التسلطية وفاعلية المعلم وتكونت عينة الدراسة من (١٤٢) معلماً من الخريجين التربويين ، واستخدم مقياس (كاليفورنيا) للتسلطية، وتم قياس الفاعلية داخل حجرات الدراسة بمعرفة التلاميذ والروساء بالإضافة إلى بعض الملاحظين المستقلين ، وتم التطبيق بالمدارس الابتدائية. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أنه كلما قلت تسلطية المعلم زادت فاعليته مع تلاميذه داخل بيئة الفصل .

كما هدفت دراسة كل من " ناصر " و " مى " (١٩٨٤) Nathir S. May , Hamadeh P.P. 140 - 146 إلى بحث مناخ العداء والتوتر الذى تخلقه التسلطية العالية التى تؤكد القيم التقليدية والإصرار على التوافق والتسلطية ، وكانت الفروض التى انطلقت منها هذه الدراسة هى أن المعلمين الذين يعملون تحت إشراف مديرين أعلى تسلطية يكونون أعلى فى إرشاد الذات من هؤلاء النظراء والمماثلين لهم الذين يعملون تحت إشراف مديرين أقل تسلطية . وقد قصد بإرشاد الذات فى هذه الدراسة (تعبيرات التحذير والتحكم فى الذات للمدير نحو أتباعه . أما الفرض الثانى فيتعلق بالتأثيرات المعتدلة لثلاثة متغيرات أخرى هى (المدرسة ، جنس المعلم ، نمط المدرسة (خاص - عام) وعلاقة هذه المتغيرات بتسلطية المدير والمعلمين ، وسلوك الذات التابعة ، وسحب العينة من عشرين مدرسة ثانوية ، بواقع (٧٠٠) طالب أو أكثر وعدد ستة معلمين وتم اختبار العينة بطريقه عشوائية واستخدم فى هذه الدراسة مقياس (كاليبورنيا) للتسلطية (لأدرو) وزملائه لقياس تسلطية المدير بعد تحقيق صدقه وثباته واستخدمت طريقة إعادة الاختبار للتحقق من الثبات واستخدم الباحث فى الطرق الإحصائية الاعتراف للمعيارى - اختبار ت طريقتين من طرق تحليل التباين ANOVA وكانت نتائج الدراسة كما يلى :-

- ١- لم يحصل المدرسون الأعلى تسلطية على درجات أعلى فى سلوك إرشاد الذات من نظرائهم المعلمين الأقل تسلطية .
- ٢- لم تؤدى تسلطية المدير إلى زيادة سلوك إرشاد الذات للمعلمين .
- ٣- لم يكن للمتغيرات التالية (نمط المدرسة وجنس المعلم وحجرة الدراسة) تأثيراً دالاً على التفاعل بين المدير التسلطى وسلوك إرشاد، الذات للمعلمين وقد كشفت لنا هذه الدراسة عن أن تسلطية

المدير تؤثر بدرجة واحدة في كل أتباعه من المعلمين فى زيادة تحكمهم وخلق مناخ من العدااء والتوتر داخل بيئة لفصل بينهم وبين تلاميذهم ؛ مما يدل على الأثر السلبى الذى تتركه تسلطية المعلم وبالتالي ينهينا إلى إجراء المزيد من البحوث كما يستفيد الباحث الحالى من مقياس التسلطية المستخدم والطرق الإحصائية .

وقد هدفت دراسة "باريك" وباتل" (١٩٨٤) Parik H.J.Patel, m إلى بحث الاختلافات فى شخصيات المعلمين الأكثر والأقل فعالية الذين يعملون فى المدارس الثانوية وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٠) من المدرسين ، وسحبت منهم مائة أكثر فاعلية ومائة أقل فاعلية واستخدم مقياس التقويم (PAS) عن " باتل " (Batel) كما استخدم استفتاء تأثيرات المعلم لقياس أنماط الشخصية وفاعلية المعلم ، ولستخدم الباحث المتوسط الحسابى ومعاملات الارتباط واستخرجت قيم Q1 Q3 وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الأكثر فاعلية يكونون أكثر سعادة ولديهم اكتفاء ذاتى وأكثر جودة فى القيادة ومنبسطين ولديهم ثبات إنفعالى، أمانة ، صارمين ولديهم قابلية للإيحاء وأكثر احتراماً للذات من المدرسين الأقل فعالية والمعلمون الأقل فعالية يعملون معتمدين ، تابعين - محافظين -عاطفيين ، أقل انزاناً ، أقل أمانة ولديهم اهتمام بالجنس ، مرونة قابليه للإيحاء ، مع رغبة أقل فى احترام الذات وهذا النمط من المعلمين ربما يكون عاجزاً فى الحقل التربوى . ورغم تركيز هذه الدراسة على سمات المعلم الأقل فعالية إلا أنها تتناول متغيرات العرض التسلطى فى المعلمين وأثرها فى مناخ بيئة الفصل ، كما توجه نظرنا إلى بعض الطرق الإحصائية التى يمكن الإفادة منها .

وكذلك حاولت دراسة كل من " هاريس " Harris " كارين" Karin.R (١٩٨٤) دراسة أثر الضغوط التي يعانيها المعلم داخل الفصل في شخصيته - عمره - مصدر الضبط - اتجاه ضبط التلاميذ وتكونت عينة المعلمين من (١٣٠) بالمرحلة الابتدائية والثانوية وأستخدم نموذج (أيديولوجية) ضبط الفصل ذات الوجهة للتسلطية لتسى سوف ترتبط بالمعلم الذى يعاني ضغوطاً مرتفعة وإن الضبط الداخلى سوف يرتبط بالضغوط المنخفضة لدى المعلم. ودلت نتائج الدراسة على أن (أيديولوجية) الضبط التسلطى ارتبطت بالضغوط العالية وكان المدرسون الذكور أكثر تسلطية من الإناث ، كما أشارت الدراسة إلى أن المعلمين ذوى الاتجاه الإنساني لديهم مشاكل أقل فيما يتعلق بالنظام داخل الفصل وكانوا أقل تعرضاً للضغوط من المعلمين ذوى المدخل التسلطى ، وترشدنا هذه الدراسة إلى أن المعلمين ذوى الاتجاه التسلطى يواجهون العديد من المشاكل داخل الفصل ، ويؤخذ على هذه الدراسة أنها لم ترشدنا إلى أثر هذا النمط من المعلمين على ميول التلاميذ للمواد الدراسية داخل الفصل ولذلك يحاول البحث الحالى إلقاء الضوء على هذه الجوانب .

كما هدفت دراسة " رلفت عطيه باخوم " (١٩٨٦) إلى التعرف على السمات الشخصية التى تميز بها معلمو المرحلة الإعدادية ذوى السلوك المرن ، وكذلك التعرف على مدى لاختلاف متغيرات بيئة حجرة الدراسة كما يدركها المعلمون ذوو السلوك التسلطى وتلاميذهم عن طريق البروفيل الخاص ببيئة حجرة الدراسة ، وتكونت عينة التلاميذ من (٤٨٠) أما عينة المعلمين فكانت (٤٧١) معلماً ومعلمة وتم اختيار مجموعة بلغت (١٤٤) تمثل التسلب المرتفع ومجموعة بلغت (١٤٤) تمثل التسلب المنخفض وذلك بعد تطبيق اختبار السلوك التسلطى، وقد راعى الباحث فى اختياره لعينة المعلمين مجموعة من المحددات هي :

أن تكون تلك العينة ممثلة حصولاً على مؤهلات تربوية لضبط أثر المؤهل ، وأن تكون عدد سنوات الخبرة لأفراد العينة تتراوح بين عامين وعشرة أعوام ، وقد تم استبعاد التلاميذ الذين رسبوا في إحدى الفرق الدراسية بالمرحلة الإعدادية ، وتم تطبيق أدوات الدراسة في الجزء الأخير من العام الدراسي حتى تكون قد تكونت صورة واضحة لدى التلاميذ عن معلمهم ولدى المعلمين عن تلاميذهم ، ومن الأدوات التي استخدمها الباحث مقياس بيئة الفصل إعداد " تريكت " وموس " وتقنين عبد الرحيم بخيت وتم تطبيقه على عينة التلاميذ وذلك بعد أن قام الباحث بتحقيق الشروط السيكمترية للمقياس ، فقد تم حساب ثبات وصدق مقياس بيئة الفصل على عينة المعلمين الاستطلاعية بكل من طريقة كرونبر ريتشاردسون (وبمعادلة ألفا لكرونباخ ، وإعادة التطبيق لكل متغير على حدة ، كما تم حساب صدق المقياس لعينة المعلمين لكل متغير على حدة وعن طريق الصدق الذاتي وصدق التجانس الداخلي ، وأستخدم الباحث في المعالجة الإحصائية (تحليل التباين - الحد الأدنى للمعنوية - معاملات الارتباط - التحليل العاملي - معاملات التشابه للعوامل) . ومما توصل إليه الباحث من نتائج :

- ١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات الشخصية بين المعلمين ذوي السلوك المرن والمعلمين ذوي السلوك التصليبي ، وقد تحقق هذا الفرض جزئياً ، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن المعلمين ذوي السلوك التصليبي يتصفون بالسلبية عند تكوين علاقات جديدة والعنصرية نحو الآخرين ، ولا يرغبون في تغيير ما اعتادوا عليه ، يخافون النقد ، ويقودون الجماعة قيادة يسودها التحكم ، شكاكون لا يهتمون بمشاعر الآخرين .

٢- وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات بيئة الفصل وبعض متغيرات الشخصية . ومعنى ذلك أن المعلم التصليبي غير محدد ففى أساليب تدريسه وهو بهذا يتصف بأنه غير منظم ، لا يتكيف بسهولة .. ضعيف التأثير فى الآخرين ، ضعيف النقد يتجنب المواقف التى تتضمن المنافسة ، كثير الشكوك بمن حوله ، غير واثق بنفسه ، عدوانى مع الآخرين ، ليس له مزاج ثابت ، يخشى المواجهة ، أقل نكاة فى معاقبة الآخرين عندما يخطئون .

ولا شك أن هذه الدراسة تلفت نظرنا نحو دراسة النمط غير المرين من المعلمين فى تعامله مع طلابه داخل حجرة الدراسة وكيف يدرك بيئة حجرة الدراسة هو وتلاميذه وأثر ذلك فى الموقف التعليمى ، كما ترشدنا إلى كيفية اختيار عينة المعلمين وتصنيفهم إلى من هم أعلى تسلطية ومن هم أقل تسلطية ، كما ترشدنا إلى محددات اختيار عينة المعلمين وعينة التلاميذ بما يتلاءم مع طبيعة الدراسة الحالية كما تلقى لنا الضوء على كيفية تحليل البيانات إحصائياً وكيفية تفسيرها .

كما هدفت دراسة " عبد الصبور منصور محمد " (١٩٨٨) إلى البحث عن علاقة مستوى القلق وبعض متغيرات البيئة المدرسية ممثلة فى أساليب معاملة المعلمين للتلاميذ والعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، كما هدفت أيضاً إلى التوصل لتوصيات تقدم للقائمين على العملية التعليمية لتهيئة البيئة المدرسية الكفيلة بالنمو النفسى السوى للتلاميذ ، وتكونت عينة التلاميذ من (١٨٥) تلميذاً وعدد (٣٥) من المعلمين القائمين بالتدريس لهؤلاء التلاميذ واستخدم الباحث الأدوات التالية :-

مقياس أساليب معاملة المعلمين للتلاميذ وهو من إعداد القوائم بالدراسة ومقياس العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ إعداد " محمد شوكيت "

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البيئة المدرسية ذات النمط الإيجابي (أى التى تتسم بالديمقراطية والقبول والمرونة) وبين البيئة المدرسية ذات النمط السلبي (أى التى تتسم بالسلطوية والرفض والجمود) فى مستوى قلق التلاميذ عند مستوى (٠,٠١) لصالح البيئة ذات النمط السلبي ؛ وترشدنا هذه الدراسة إلى أهمية الأسلوب الديمقراطي الذى يتبعه المعلم لدخل بيئة الفصل حيث يتاح للتلاميذ فرص التعبير عن ذواتهم وبذل أقصى جهد فى التحصيل والتعلم ؛ حيث يشعرون بأنهم محل رعاية واهتمام من المعلم وبالتالي يزداد التواصل وتزداد أواصر الصداقة مما يعود على العملية التعليمية بالنجاح كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ ومستوى القلق لديهم فى البيئة المدرسية ذات النمط السلبي ، وتكشف لنا هذه النتيجة عن الأثر السببي للبيئة المدرسية التى تسود فيها القسوة والتشدد من المعلم لتلاميذه ؛ حيث يصبح للمعلم هو الذى يفرض آراءه ولا يشارك تلاميذه ولا يهتم بحل مشاكلهم ولا يتيح لهم الحرية للتعبير عن آرائهم ، وتصبح السلطوية هى النمط السائد فى المعاملة ، وبالتالي يضطرب التلاميذ وتزداد روح العداء من التلاميذ تجاه المعلم ، ويمكن أيضاً أن نستترشد بمقياس القوائم بهذه الدراسة والخطوات التى أتبعها فى طريقة تصميم مقياس السلطوية كما يدرسه الطلاب .

كما هدفت الدراسة التى قام بها " سماجلا " (١٩٩١)
 Smagala, L إلى تحديد الأساليب التى تميز الموقف الانتقادي وانطلقت
 للدراسة من فروض للباحث التالية :-

١- إن التوافق بين الإلقاء والفهم فى عملية الاتصال يعتبر شيئاً أساسياً
 بمقدوره أن يساهم فى تطابق وتشابه المواقف المتبادلة .

- ٢- يظهر الموقف الانتقادي عندما يكون موقف المرسل (الأستاذ) وردود الفعل المنتظرة للمستقبل (الطالب) ، غير متوافقة ويكون شعور عدم التجانس من طرف المرسل هي الفعل الأساسي .
- ٣- وقد تم إجراء البحث على عينة كلية تكونت من (٢٣٠) طالباً من الجنسين (١٦٠) من طلبة للفترة الصباحية ، (١٦٠) من طلبة الفترة المسائية بالمدرسة العليا للتربية في بولندا.
- ٤- (١٦٠) من طلبة الفترة المسائية بالمدرسة العليا للتربية في (بولندا) متوسط عمر طلبة المجموعة الأولى ٢٠ سنة تقريباً لطلبة الفترة الصباحية ، ٢٦ سنة لطلبة الفترة المسائية واستخدم في هذه الدراسة
- الأمثلة التالية :

- ١- مجموعة أسئلة انتقادية لسنة دراسية أعدها الباحث .
- ٢- اختبار الذكاء العام (لارفن)
- ٣- مقياس للود (النسخة المختصرة لتقنية فاي) أما الأساليب الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة . فكانت الفروق بين المتوسطات
- ٤- حساب النسبة الفئوية - تحليل للتغاير - للعلاقة الخطية والاتحدلر (البيرسون) .

وأوضحت النتائج تبنى للمعلم للأسلوب التسلطي في التعامل مع الطلاب وذلك في المواقف غير الملائمة ، كما توضح عدم وجود فروق بين مجموعتي الطلاب يخص ظهور مواقف انتقادية في حالة تعامل المعلم معهم بطريقة تسلطية ، وحينما يصبح الموقف غير ملائم بين الأشخاص .

أن ظروف ظهور الاتجاهات الانتقادية في الشعور الإجتماعي والذي فيه يقوم للشخص بمقارنة بين موقفه الشخصي وموقف شريكه وحالة عدم التماسق المحسوسة في عملية للتعامل والتي تعمل كأنها عقاب

تكون أساس تكوين الاتجاهات الانتقائية وتعطى سبيلًا انفرصة للفشل الاجتماعي .

طريقة المعلم التسلطية تمنع تبادل المعلومات وتخلق نوعاً من الجو الشعوري ، كما تعمل هذه الطريقة على تحجيم وإمكان للتوافق في المواقف المتبادلة التي تبدو في صورة عدم تلائم مع ردود الفعل المنتظرة.

وترشدنا هذه الدراسة إلى أن طريقة المعلم التسلطية تخلق البيئة التعليمية المعطلة للتعلم والمعطلة لنمو قدرات التلاميذ واستعداداتهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي داخل الفصل. وأنه بالطريقة التسلطية يصبح الموقف غير ملائم للتفاعل ، وتزداد المواقف الانتقادية، وعلى الرغم من أن هذه الدراسة لم تتعرض لكل متغيرات بيئة الفصل إلا أنها قدمت نتائج متسقة تفيد في تفسير نتائج البحث ، كما توجه نظرنا نحو استخدام بعض الطرق الإحصائية التي تناسب طبيعة الدراسة.

كما حاولت الدراسة التي قام بها " محمد إسماعيل هدية " (١٩٩١) تحديد الأساليب المعرفية التي تميز المعلم التسلطي ، وقد حدد الباحث أسلوبَي الدوجماطية والاستقلال عن المجال ، وذلك لوظيفتهما في إمكان التنبؤ بأسلوب الفرد في مواقف الحياة المختلفة ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٥) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة ، وقد استخدم الباحث الأدوات التالية :

- ١- مقياس تسلطية المعلمين وهو من إعداد لقائم بالدراسة ، وقد تم تقنينه على عينة الدراسة (الصدق والثبات والمعايير التائية) .
- ٢- مقياس التسلطية " لأدرنو " Adorno واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: معاملات ارتباط الدرجات الخام لبيرون للتحقق من الفروض الارتباطية .

٣- التحليل العاملى المائل للتحقق من الفروض العاملية .

٤- تحليل التباين ، وقيدت " ومدى شافية للتحقق من دلالة الفروق .
وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال بين التسلطية
وأسلوب الاعتماد والاستقلال عن المجال .

كما دلت النتائج على وجود فروق بين أفراد العينة فى البناء
العاملى لمتغيرات الدراسة على أساس المستوى التعليمى ومستوى الإعداد
المهنى. ويفسر الباحث هذه النتائج بأن التسلطى أكثر اعتمادا على المجال؛
فهو يعتمد على المجال الاجتماعى اعتمادا يكون سلبياً حيث يستمد
استقراره النفسى واتزانه الإنفعالى وتوافقه الاجتماعى من مساندة هذا
المجال مساندة متصلة فى أغلب الأحوال ويبدو لنا أن ارتباط التسلطية
بالدرجمانية يرجع إلى بعض السمات التى تشترك بينهما والتى يوصف بها
الشخص التسلطى ، كما أن اعتماد المنخفضين فى المستوى التعليمى من
أفراد العينة على المجال يرجع إلى افتقارهم للمعلومات والمعرفة فيلجأون
إلى الاعتماد على الآخرين لشعورهم بالنقص وضرورة إكمالته .

رابعاً : دراسات تناولت الميول نحو المادة الدراسية وعلاقتها ببعض المتغيرات

داخل بيئة الفصل :

يلعب الوسط الاجتماعى والبيئة التى يحيا فيها الفرد دوراً كبيراً فى
تحديد نمط الشخصية وميولها حيث يكتسب الفرد ويشكل ميوله نتيجة
لمؤثرات خارجية عديدة كالأسرة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية ،
ومن خلال جماعة الرفاق من الأصدقاء خارج المنزل ومن المعلمين داخل
المؤسسة التعليمية ، ونقطة البدء فى التعلم هى إثارة ميول المتعلم نحو ما
يجبه ويمتعه ويشبعه وإن يتأتى النجاح الدراسى للطلاب إلا حينما تكون
هناك ميول هناك ميول نحو موضوعات دراستهم ، وكما ذكر "ستالى

هول " أن سعادة الإنسان الحقيقية هي أن تصبح مهنته هوايته ، ولا يختلف أحد على أن الإنسان يتعلم إذا كانت لديه الرغبة والميل إلى التعلم وكانت الفرصة متاحة لهذا التعلم ، حينئذ يمكن أن يتعلم الإنسان ويبدع إلى أقصى ما تستطيع قدراته ، ومن هذا المنطلق ظهر اهتمام علماء النفس بالمیول وتعددت وتنوعت الدراسات للتجريبية والنظرية للتعرف على الميول وكيف تنشأ وكيف يمكن تنميتها وتوجيهها وتعديلها في سبيل تحقيق الرضا والارتياح ونمو شخصية الإنسان ، والمنقب في الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الميول يجد أنها لم تكن مبنية الصلة في سبيل توجيه الفرد وزيادة ميوله نحو مهنته أو موضوع دراسته .

فقد قام كل من ماكونيل وهيمست Mc Connpll & Heist (١٩٦٢): بمراجعة للدراسات السابقة للتعرف على العلاقة بين الميول والتحصيل واتضح لهم أن ميول الطلاب تجعلهم أكثر تهيؤاً لبعض المناهج الدراسية عن البعض الآخر ، وأن ميولهم تعطيتهم استعداداً أكبر للدراسة في بعض المعاهد دون البعض الآخر . وقد خلص الباحثان بأن التعرف على الميول يساعد على التوجيه إلى الدراسة المناسبة للطالب وبذلك ، يتضح لنا أن ميول الطلاب تسهم في زيادة استعداداتهم للمناهج الدراسية . كما هدفت دراسة رمضى عبده حنين (١٩٧٤) م إلى التعرف على ميول الطلاب الأدبية ومدى تأثيرها في تحصيلهم على المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية ، وأستخدم الباحث اختبار كيبور للتعرف على الميول الأدبية عند الطلاب وتم التطبيق على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية .

ومن أهم نتائج الدراسة :

١- أن الميل يحدد نوع الدراسة التي يتجه إليها الإنسان ويشير إلى مدى الرضا والسعادة التي يجدها الفرد في دراسة ما ، ومدى ارتباطه بالاستمرار فيها .

٢- إن الميل شرط لازم للنجاح في الدراسة ، لكنه ليس العامل الوحيد لهذا النجاح ؛ إذ أن مدى النجاح يتوقف على الاستعدادات والقدرات إلى جانب الميل والعوامل الأخرى ، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في أن الميل يشير إلى مدى الرضا والسعادة التي يجدها الفرد في دراسة ما يتجه إليها ، كما تشير هذه الدراسة إلى أن الميل شرط لازم للنجاح في الدراسة بالإضافة إلى الاستعدادات والقدرات ، كما تفيد هذه الدراسة في تفسير نتائج البحث الحالي .

كما قامت " راجية محمد شكرى (١٩٨١) م بدراسة عن أثر أسلوب التدريس في تحصيل التلاميذ وميولهم نحو المادة الدراسية وتكونت عينة البحث من ١٥٠ معلماً ومعلمة ، (١٤٤) من الذكور ، (٥٩٢) من الإناث واستخدمت الباحثة مقياس الميول نحو المواد الدراسية من إعداد " فؤاد أبو حطب " كما عولجت فروض للدراسة باستخدام النسبة الفائية ودلالة الفروق بين المتوسطات وتحليل للتباين (2×2) ، ومن الفروض التي صاغتها الباحثة أنه كلما أجه أسلوب المعلم في التدريس نحو عدم الرسمية زاد ميل للتلاميذ نحو المادة التي يقوم بتدريسها ، وانضح من النتائج أن ميول التلاميذ تتأثر بجنس المعلم وأسلوبه في التدريس ونوع المادة الدراسية .

وتفيدنا الدراسة الحالية من حيث عدد العينة المناسب للبحث وكذلك أهمية مقياس الميول كأداة لقياس ميول الطلاب نحو المادة الدراسية ، كما تفيد الباحث من حيث الأساليب الإحصائية التي استخدمت لمعالجة

الفروض وما توصلت إليه الباحثة من نتائج تفيد البحث الحالى فى مرحلة التفسير .

ومما هدفت إليه دراسة (عبد الرحمن محمد مهدي (١٩٨٦) ص ص ٧٧ - ١٦٥) .

تحديد الميل نحو للمادة الدراسية لدى طلاب المعلمين الراضين عن تخصصهم المهني والمعلمين غير الراضين ، وتكونت عينة المعلمين من (١٤٩) معلماً ومعلمة ، كما تكونت عينة للطلاب من (٦٩٢) ذكوراً وإناثاً ، واستخدم الباحث مقياس الميول نحو المواد الدراسية من إعداد " فؤاد أبو حطب " ، واستخدم للباحث للمعالجة الإحصائية تحليل التباين 2×2 واختبار توكي لدلالة الفروق بين المتوسطات واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات وتوصل الباحث من دراسته إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلبة المعلمين الراضين وطلبة المعلمين غير الراضين على مقياس الميل نحو المادة الدراسية وذلك لصالح طلبة المعلمين الراضين .

وتفيد الدراسة الحالية من حيث الأساليب الإحصائية التى استخدمت واختيار الباحث لمقياس الميول باعتباره أداة صادقة لقياس ميول الطلاب نحو المادة الدراسية ، وكذلك يستفيد الباحث من العدد المناسب لعينة البحث وأيضاً فى إلقاء الضوء على تفسير نتائج البحث الحالى .

كما قام " شحاته محروس طه " (١٩٩٤) بدراسة للبحث عن أثر الاتساق بين اتجاه المدرس نحو التربية وسلوكه فى التدريس على تحصيل التلاميذ وميولهم نحو المادة الدراسية وشملت عينة الدراسة عدد ٤٥٠ تلميذاً وتلميذة من الصف الثامن من التعليم الأساسى بالإضافة إلى ٣٠ مدرساً ، وقد قسم الباحث مجموعات المدرسين بطريقة الإغشاريات كما استخدم تحليل التباين البسيط للمجموعات الثلاث .

ومما صاغه الباحث من فروض :

- ١- يوجد ارتباط موجب بين اتجاه المدرسين نحو التربية وسلوكهم التدريسي ، كلما زاد اتجاه المدرسين نحو قطب الرقة .
- ٢- توجد فروق في الميول نحو المادة الدراسية بين كل من تلاميذ المدرسين الذين يتميزون بالصرامة لتلاميذ المدرسين الذين يتميزون بالرقّة .

وقد استخدم الباحث مقياس الميول نحو المواد الدراسية إعداد "فؤاد أبو حطب" وقد تحقق الفرض الأول جزئياً، حيث وجد الباحث أن المدرسين الذين يتميزون بالرقّة في اتجاههم نحو التربية يتسمون بالرقّة أيضاً في سلوكهم ومعاملتهم للتلاميذ .

أما الفرض الثاني فقد تحقق فيما عدا بُعد المنفعة الاجتماعية ، فقد وجد الباحث فروقاً في الاهتمام بالمادة الدراسية بين المجموعات الثلاث من التلاميذ التي تقابل المجموعات الثلاث من المدرسين هذه الفروق لصالح مجموعة التلاميذ التي يميز مدرسوها بالرقّة والاتساق بين الاتجاه والسلوك إذا كانت من أفضل المجموعات بمعنى أن الاتساق بين الاتجاه والسلوك له تأثير في ميول للتلاميذ نحو المادة الدراسية خصوصاً بالنسبة للمدرس الذي يتسم بالرقّة في اتجاهه وسلوكه ، كما وجنت فروق دالة بالنسبة للشعور بالحرية بين مجموعات التلاميذ لصالح المجموعة التي يتصف مدرسوها بالرقّة في الاتجاه والسلوك حيث كانت أكثر شعوراً بالحرية حيث للتعامل مع المواد الدراسية، أما المجموعة التي يميز مدرسوها بالصرامة في الاتجاه والسلوك فتلاميذها أقل المجموعات إحساساً بالحرية. أما بالنسبة للصعوبة فقد وجنت فروق بين المجموعات الثلاث إذ فتضح أن تلاميذ المدارس التي تتسم بالرقّة لا يشعر تلاميذها بالصعوبة حين التعامل مع المواد الدراسية .

تحليل نقدي للدراسات السابقة

ألقت الدراسات والبحوث السابقة بصفة عامة ضوءاً على معالم كثيرة تفيد البحث الحالي فيما يتعلق بدراسة التسلطية لدى المعلم وميول الطلاب نحو المواد الدراسية ، وكذلك دراسة بيئة الفصل وانعكاس المناخ السائد فيها وعلى كيفية اختيار عينه التطبيق وأدوات البحث المختلفة وطرق تقنياتها وكذلك كيفية تحليل النتائج وتفسيرها على ضوء المشكلة والإطار النظري ، وسوف يكون تحليل الباحث منصباً على هدف الدراسة ، للبيئة ، الأدوات المستخدمة ، للمعالجة الإحصائية ، للنتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات للوقوف على ما يمكن الاستفادة منه في البحث الحالي من الخطوات الإجرائية التي اتبعتها كل باحث .

أولاً :- فيما يتعلق بأهداف البحث :

يستطيع الباحث على ضوء التحليل الذي تم الوصول إليه أن يخلص إلى أن البعض منها تهدف إلى التعرف على تأثيرات التسلطية في تحصيل التلاميذ للمواد الدراسية وهل لتسلطية المعلم ارتباط بقدرة على التكيف مع من حوله أو التحكم في تقلباته الوجدانية وقدرته على ضبط النفس ؟ وكذلك بحث انعكاس أساليب للوالدين في التنشئة على ظهور التسلطية لدى الأبناء وما يتبعها من زيادة القلق وعلى سبيل المثال نجد أن دراسة " عبد الستار " اهتمت بالتنبؤ بقدرة التسلطى على ضبط النفس والتحكم في تقلباته الوجدانية ، بينما اهتمت دراسة " علاء كفاى " بأثر التسلطية في قدرة الفرد على إنشاء علاقات اجتماعية مع من حوله وهل الشخص التسلطى مناسب للأوضاع السائدة ؟ وعلى الجانب الآخر اهتمت بعض الدراسات بتأثير بيئة الفصل الدراسي في العلاقات بين المعلم وطلابه وعلاقات الطلاب بعضهم ببعض ودور الأساليب المتنوعة التي

يتبعها المعلم فى نوعية المناخ السائد لدخل الفصل ، هل هو مناخ مدعوم هادف أم مناخ مثبط لنشاط الطلاب ومعتل لنمو قدراتهم ؟ فعلى سبيل المثال نجد أن دراسة " رامافاكيل " اهتمت ببحث علاقة مناخ حجرة الدراسة ببعض المتغيرات المؤثرة فى الموقف لدخل الفصل ، بينما اهتمت " هامبلت " بدراسة أهم خصائص المناخ للمدرسى ، واهتمت " موس " بالمقارنة بين إدراكات الطلاب والمعلمين لبيئة الفصل الواقعية ، واهتمت " نعيمة محمد بدر " بكشف علاقة المناخ للمدرسى والتوافق النفسى العام لتلاميذ المرحلة الثانوية ، واهتم عبد الرحيم بخيت " بإلقاء الضوء على الواقع الحقيقى لبيئة الفصل الدراسى بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى . كما اهتم " مانور " ببحث أثر بيئة الفصل فى نجاح التلاميذ بالمدرسة الثانوية ، واهتمت " دافيس مارتى " بتحديد إدراكات المعلم الصفات البيئية للمدرسة . كما إهتم كل من " كيم زكيرنج " بأثر بيئة الفصل الدراسى فى تعلم الطلاب ، وكيف يدرك الطلاب تكوينات الفصل الدراسى وما العلاقة بين إدراكات الطلاب لتكوينات الفصل الدراسى والتوجيهات نحو الهدف ، واهتم " محمد محمود " ببحث العلاقة بين التوافق (النفسى - الاجتماعى) للطلاب مع البيئة المدرسية وتحصيلهم الدراسى ، واهتم (دى جروت) وآخرون " ببحث إدراكات الطلاب للبيئة المدرسية وأهمية دعم المدرس وهناك دراسات اهتمت بأثر تسلطية المعلم أو جودة استخدامه لأساليب للمعاملة التى تخلف العداء بينه وبين تلاميذه داخل بيئة الفصل الدراسى وأثر ذلك فى توافق التلاميذ أو شعورهم بالقلق والخوف من المعلم والمدرسة؛ فنجد أن دراسة " جودى " ، " وليامز " اهتمت بتحديد دور الاستجابات اللفظية فى تحسين علاقة للمدرس بتلاميذه ، بينما اهتمت دراسة " دفى " بأثر أساليب المعاملة (تسلطية - ديمقراطية) فى التلاميذ بينما اهتمت دراسة " هالبين وجليزل " ببحث العلاقة بين سمات شخصية

المعلمين ومفهومهم لذواتهم وعلاقة ذلك بتوجيه ضبط التلاميذ وإهتم " جولدن " يبحث أثر الجمود في سلوك التوافق وسلوك حل للمشكلة للتلاميذ داخل حجرة الدراسة ، وإهتم كلا من " ناصر ومى " Nathir.May 1984 يبحث مناخ العداء والتوتر الذى تخلقه للتسلطية العالية التى تؤكد القيم التقليدية والإصرار على التوافق والتمطية ، وإهتم " عبد الصبور " بأثر أساليب معاملة المعلمين للتلاميذ والعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ فى ظهور القلق لديهم داخل البيئة المدرسية ، كما إهتم " هدية " بتحديد الأساليب المعرفية التى تميز المعلم التسلطى .

كما إهتمت بعض الدراسات بعلاقة الميول بالمواد الدراسية وإقبال الطلاب على الدراسة ، وما يلعبه سلوك المعلم وعلاقته مع طلابه فى نمو هذه الميول فعلى سبيل المثال نجد أن دراسات " ماكونيل " " وهيسست " ودراسة " رشدى عبده " قد اهتموا بالتعرف على العلاقة بين الميول والتحصيل الدراسى ، بينما إهتمت دراسة " راجية شكرى " بأثر أسلوب التدريس فى تحصيل التلاميذ وميولهم نحو المادة الدراسية، وفى نفس الاتجاه بحثت دراسة شحاته محروس أثر الإتساق بين إتجاه المدرس نحو التربية وسلوكه التدريسى على تحصيل التلاميذ وميولهم نحو المادة الدراسية . أما للبحث الحالى فيهدف إلى دراسة تسلطية المعلم كما يدركها طلاب الثانوى الصناعى وعلاقة ذلك بميولهم للمادة الدراسية .

ثانياً : العينات التى استخدمت فى البحوث السابقة فى هذا المجال :

باستعراض مجموعة للدراسات والبحوث السابقة من حيث للينة المستخدمة فى كل منها لاحظ الباحث أنها تنوعت من حيث :-

المرحلة الدراسية :

فقد أجريت الدراسات السابقة على عينات فى مراحل دراسية متنوعة منها طلاب الجامعة ، طلاب الثانوى العام ، طلاب الثانوى العام والفنى ، تلاميذ التعليم الأساسى . كما كانت عينة المعلمين مأخوذة من مدارس للتعليم الأساسى أو من الثانوى العام ومن المعلمين المتدربين بالجامعة . أما البحث الحالى فيجرى على عينة من طلبة الثانوى الصناعى بالصفوف الثلاثة على وجه الخصوص بالإضافة إلى عينة من المدرسين من نفس المرحلة الدراسية وذلك لقيام الباحث بالتدريس لطلاب هذه المرحلة والتعامل مع مدرسيهم .

الجنس :

اقتصرت بعض الدراسات على الذكور فقط ، كما أجريت دراسات أخرى على الذكور والإناث ولم تجر دراسة واحدة على الإناث فقط ، كذلك أخذت عينة المعلمين فى اغلب الدراسات من الجنسين، واقتصرت دراسات قليلة على ذكور المعلمين ، أما البحث الحالى فيجرى على عينة من ذكور الطلاب والمعلمين ، حيث أثبتت بعض الدراسات ارتفاع التسلبية لدى الإناث على الذكور ولذلك اتجه الباحث إلى تحديد الجنس .

طريقة اختيار العينات :

اهتمت الدراسات جميعها بضرورة الاختيار العشوائى لأفراد العينة سواء كانوا من الطلاب أو المعلمين ليمثلوا مجتمع البحث، ولذلك فقد أفادت هذه الباحث فى طريقة اختياره لعينة الطلاب بحيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية من داخل كل مدرسة كما وزعت العينة على مناطق تعليمية متفرقة بمحافظة القاهرة وكذلك استبعاد بعض الطلاب أثناء التطبيق نظراً لتكرار غيابهم أو من كانوا باقين للإعادة، أو من كانت

أجوبتهم عن المقاييس بطريقة نمطية أو بسبب عدم استكمالهم للإجابة عن باقي المقاييس ، كما أفاد الباحث في اختياره لعينة المعلمين للقائمين بالتدريس لعينة الطلاب بحيث يكون المعلم قام بالتدريس للطلاب من بداية العام وهو القائم بالتدريس فعلاً للفصل ، وبحيث تكون خبرة المعلم تتراوح ما بين عامين إلى اثني عشر عاماً .

عدد أفراد العينات:

اتضح من الدراسات السابقة تفاوت في عدد أفراد العينات المستخدمة من الطلاب أو المعلمين فمنها عينات صغيرة جداً كما في دراسة " لطفى دياب " حيث أجريت على (٧٦) طالباً فقط ، ودراسة " رامافاكيل " حيث أجريت على ٥٦ طالباً بالإضافة إلى (٢٨) مدرسا ، ودراسة " هوى وريس " حيث أجريت على عدد (٧٩) طالباً من الجنسين ، وعلى الجانب الآخر أجريت بعض الدراسات على عينات كبيرة نسبياً تمثل نقطة قوة في تلك الأبحاث مثل دراسة " باربر " حيث أجريت على (٨٢١) طالباً وعددهم (٦٢٢) مدرسا ، ودراسة " دفي " حيث أجريت على (٩٨٠) طالبا ، ودراسة " كونكلي " حيث أجريت على (٧٩٠) تلميذا بالإضافة إلى (١٩٧) معلما ، دراسة " فيشر وفيشر " وقد أجريت على (٢١٧٥) طالبا بالإضافة إلى (١١٦) معلما ، دراسة " منسى " وقد أجريت على (٨٩٦) تلميذا بالإضافة إلى (١٢٠) معلما ، دراسة " كرستي " حيث أجريت على (٣٥٣٩) تلميذا ويبدو لنا أن صغر حجم العينة في بعض تلك الدراسات يعد نقاط ضعف، ويؤكد هذا الرأي (عزيز حنا وآخرون ، ١٩٩١ ، ص ص ٥٠ - ٥٤) بقوله: إنه كلما كانت العينة كبيرة قلت أخطاء المعاينة وزادت الثقة بالنتائج ، وعلى العكس من ذلك إذا قلت حجم العينة التي يحددها الباحث تنقذ العينة سمة تمثيل لمجتمع البحث وبالتالي تصبح غير قابلة للتعميم على المجتمع الأصل،

وإذ ذلك حاول الباحث الحالي التطبيق على أكبر عدد مستطاع من عينة الطلاب ومعلميهم .

مما سبق يجد الباحث أن الدراسات السابقة لم تهتم بالتطبيق على طلاب الثانوى الصناعى ومعلميهم اهتماماً مباشراً ولم يرد إلا بحثاً واحداً كانت عينة التعليم الفنى فيه ضمن عينة أخرى من الثانوى العام للمقارنة، مما يسترعى الاهتمام بذلك المرحلة .

ثالثاً : الأدوات المستخدمة :

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة فى الدراسات السابقة لقياس التسلطية وقياس بيئة الفصل الدراسى، وحيث إن مدى صلاحية الأدوات المستخدمة فى الدراسة للتطبيق على ضوء المتغيرات المطلوب قياسها هى إحدى الجوانب المهمة، والتي يتوقف عليها بعد ذلك نتائج الدراسة ،لذا كان اختيار الباحث على ضوء الدراسات السابقة للأدوات التى تناسب طبيعة البحث والتي كثر استخدامها فى عديد من الأبحاث مع ضرورة أن تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات

فمن حيث اختيار المقاييس :

نجد العديد من الباحثين قد استخدموا مقياس بيئة الفصل الدراسى من إعداد " تريكت وموس " فقد استخدمه الباحثون أنفسهم عام (١٩٧٣) ثم استخدمه بعد ذلك كل من " بركوينز " (١٩٧٧) ، موس " (١٩٧٨) ، " فرأى وكوى " (١٩٨٠) ، واستخدمه (عبد الرحيم بخيت) عام (١٩٨٤) ، عام ١٩٨٩ ، (١٩٩٥) وذلك بعد تعينه ، واستخدمه " مانور " عام (١٩٨٧) .

كما أشارت معظم تلك الدراسات على تماسك عبارات المقياس، وأنه أداة دقيقة لقياس بيئة الفصل وبالتالي رأى الباحث أنه لا بأس من استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية بعد تقنيه على العينة المستخدمة. كما نجد العديد من الباحثين قد استخدموا مقياساً للكشف عن التسلطية مثل مقياس "F" فقد استخدمه "مليكان" (١٩٥٦) لطفي دياب ، (١٩٥٩) ، عبد الستار إبراهيم " (١٩٨٦) ، " علاء كفاقي " (٩٧١) ، " أندرجيت " (١٩٧٢) ، مانيل وجوج " (١٩٨٣) ، إيرس جيري " (١٩٨٥) ، " ناصر ومي " (١٩٨٤) " عبد الحميد عبد العظيم " (١٩٨٨) ، " هديه " (١٩٩١) بينما يركز المقياس الحالي على تسلطية المعلم كما يدركها الطلاب . كما استخدم مقياس النيول نحو المواد الدراسية والذي أعده (فؤاد أبو حطب) في دراسات عديدة بمراحل دراسية مختلفة مثل دراسة " راجيه شكري " (١٩٨١) " عبد الرحمن مهدى " (١٩٨٨) شحاته محروس (١٩٩٤) وكانت أداة صادقة لقياس الميول ولذلك رأى الباحث إمكانية تطبيقه على طلاب الثانوى الصناعى .

ومن حيث تصميم المقاييس :

وجد للباحث ضرورة الإفادة من مقياس تسلطية للمعلمين الذى قام بإعداده " هديه " (١٩٩١) معتمداً فى ذلك على مقياس (أدرنو) للتسلطية حيث ألقت الضوء على بعض العبارات التى تعبر عن تسلطية المعلم هذا بالإضافة إلى الاطلاع على بعض المقاييس التى لم ترد فى الدراسات السابقة والتي سنتحدث عنها فى موضع آخر ، كما استفاد الباحث من المطالعة على مقياس أدرنو للتسلطية والذي قام بنشره أحمد عبد العزيز سلامة عام (١٩٧٢) فى معرفة كنه التسلطية لدى الأفراد ، كما استرشد الباحث بخطوات تصميم مقياس أساليب معاملة المعلمين والذي أعده " عبد الصبور " (١٩٨٨) كما استرشد الباحث بخطوات تصميم مقياس البيئة

الاجتماعية للفصل كما يدركها التلاميذ والذي قام بإعداده " محمد حبشي حسين " (١٩٩٤) حيث قام بوضع تعريف إجرائي لمفهوم البيئة الاجتماعية للفصل وهي الخطوة الأولى في وضع أى مقياس ، وعلى ضوء هذه الدراسات والخطوات التي اتبعت في تصميم المقاييس استرشد الباحث الحالي بها في تصميم مقياس تسلطية المعلم كما يدركها الطلاب وتم تحديد أبعاد المقاييس وعباراته التي أعدت واستخدمت في هذه الدراسة.

ومن حيث تقنين المقاييس :

فقد اهتمت الدراسات السابقة بضرورة التحقق من صدق وثبات المقاييس المستخدمة بما يتفق وطبيعة العينة فقد استخدم " كول " (١٩٦٩) طريقة التجزئة النصفية لحساب الثبات ، كما استخدم الثبات بإعادة الاختبار وكان معامل الصدق ٠,٦١٢ واستخدم " باخوم لحساب الثبات والصدق على عينة المعلمين والتلاميذ كلا من طريقة كيودر ريتشاردسون " ومعادلة ألفا لكرونباخ وإعادة التطبيق لكل متغير.

كما استخدم " محمود عبد الحليم منسي " في حساب ثبات استفتاء بيئة الفصل المفضلة واستفتاء بيئة الفصل الواقعية طريقة إعادة الاختبار بفواصل زمنية قدره أسبوعان كما تم حساب الثبات بطريقه التجزئة النصفية، وكان معامل الارتباط بين نصفى الاستفتاء هو ٠,٧١ وتم تصحيح الطول باستخدام معادلة " سبيرمان براون " وتم التحقق من صدق الاستفتاء يعرضه على (١٢) محكماً بالإضافة إلى الأبعاد وينود المقياس وكانت نسبة الاتفاق على البنود محصورة بين ٠,٨ ، ١٠٠ % واعتبر الباحث ذلك كافياً للتحقق من الصدق كما استخدم " محمد حبشي " في إعداده لقائمة بيئة الفصل - معادلة " لويس أليكن " Lewis Aikon لتحديد القدرة التمييزية للمفردات أو لحساب معاملات تمييز المفردات وباستخدام

هذه المعادلة توصل إلى حساب ثبات الأبعاد العشرة للمقياس وللتحقق من صدق المقياس اعتمد الباحث على ما يلي :

أ- صدق المحكمين :- حيث تم عرض المقياس على (١٠) محكمين وتراوح نسب الاتفاق على الأبعاد والبنود ما بين ٨٠ - ١٠٠ % مما يدل على صدق المقياس .

ب- صدق محتوى المقياس (الاتساق الداخلي)
وذلك بتعيين معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور وذلك للتأكد من الاتساق الداخلي بين العبارات وتمثلها للصفة التي يقيسها المحور .

ج- الصدق للتمييزي : حيث اعتمد على معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على المقاييس الفرعية كمؤشر لصدق المقياس .

وقد قام " شحاته محروس " (١٩٩٤) بحساب الثبات لمقياس بيئة الفصل بطريقة إعادة الاختبار وحسب معامل الارتباط بين للتطبيق الاول والثاني لكل بعد على حدة وتم حساب الصدق عن طريق الصدق المرتبط بالمحكات؛ حيث اعتبر الباحث أن درجات الطلاب في امتحان الشهر هي المحك .

وقد قام " عبد الرحيم بخيت " عام (١٩٩٥) بتقنين مقياس بيئة الفصل على البيئة المصرية حيث استخدم معادلة " جيتمان " لحساب ثبات الاختبار :

وقد بلغ معامل الثبات -٠,٦١ تقريباً وباستخدام معادلة كيودور ريتشاردسون

وبذلك بلغ معامل الثبات = ٠,٥٢ تقريباً

وبإعادة التطبيق بفارق زمني ٢١ يوماً بلغ معامل الثبات لدى الطلاب ٠,٨٦ ولدى الطالبات ٠,٨٤ وبذلك تراوح معامل ثبات مقياس بيئة

الفصل بين ٠,٥٢ : ٠,٦١ للمرحلة الإعدادية ، وللمرحلة الثانوية ٠,٨٦ : ٠,٨٤ ولحساب صدق المقياس قام الباحث بعرض المقياس على عدد (١٠) محكمين لتقدير مدى مناسبة عبارات المقياس للأبعاد التي يقيسها وتراوحت نسب الاتفاق على بنود المقياس وعبارات أبعاده ما بين ٠,٨٥ : ٠,٩٥ واعتبر صدق المحكمين كافيا لإجراء تطبيق المقياس لحين إجراء الصدق العاملي .

وُاستُخدمت طريقة المقارنة الطرفية بين أعلى ٠,٢٧ وأقل ٠,٢٧ من مجموع العينات للتعرف على كفاءة المقياس في التمييز بين المستويات المختلفة .

ويرى الباحث استخدام طريقة التجزئة النصفية للتحقق من ثبات المقاييس ، وكذلك معادلة " جتمان " أو معادلة ألفا لكرنباخ . وللتحقق من صدق المقياس سوف نعتمد على صدق المحكمين وكذلك صدق المحتوى .

رابعاً : المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسات السابقة :

اعتمدت المعالجات الإحصائية لأغلب البحوث والدراسات السابقة على استخدام معاملات الارتباط في معرفة العلاقة بين التسلطية وبعض المتغيرات الأخرى مثل دراسة " عبد الستار " ، " عبد الحميد " ، رامافاكيل " ، تريكت وموس " عبد الرحيم بخيت ، محمد حبشى " ، رثيفة " ، نيل وجورج " ، " باريك وباتل " " رأفت عطيه " ، " محمد إسماعيل " كما استخدمت بعض الدراسات اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات مثل دراسة " توماس وكارلوج " ، " نعيمة محمد بدر " ، " عبد الرحيم بخيت " ، " محمود منسى " ، " رثيفة رجب " ، ناصر ، مى " ، محمد إسماعيل "

و استخدمت قليل من الدراسات التحليل العاملي مثل دراسة رأفت عطية ، محمد إسماعيل وتختلف المعالجات الإحصائية في كل دراسة عن

الأخرى نظراً لاختلاف طبيعة هذه البحوث وتنوع المعغيرات التي يتناولها كل باحث في كل دراسة، كما يختلف المنهج المتبع وطبيعة الأدوات المستخدمة في كل منها .

و يرى الباحث استخدام التحليل العاملي للتحقق من الصنق العاملي في مقياس التسلطية ، كما يمكن استخدام معاملات الارتباط لمعرفة العلاقة بين تسلطية المعلم كما يدركها الطلاب وميولهم نحو المواد الدراسية ، كما يمكن استخدام تحليل التباين ANOVA (2×2) للمقارنة بين مجموعة المعلمين الأعلى في التسلطية ومجموعة المعلمين ذوي الدرجات المنخفضة في التسلطية وأيضاً في المقارنة بين الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم نمط تسلطي والطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم نمط غير تسلطي ، كما يمكن استخدام اختبار " ت "

T test دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والمعلمين

في إدراكاتهم لبيئة الفصل .

خامساً : النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة :

يتضح من الدراسات السابقة أن التسلطية نمط غير مرغوب فيه وخصوصاً داخل البيئة المدرسية؛ لأن النمط التسلطي غير متوافق مع من حوله وربما ينقل هذه التسلطية إليهم. فقد أشار كل من " عبد الستار إبراهيم " ، علاء كفاي " ، " باريس وبائل " إلى الحالة للوجدانية غير المستقرة للتسلطي وهم أكثر تورطاً وأكثر اعتماداً على غيرهم . كما أشارت بعض الدراسات إلى أن النمط التسلطي من المعلمين يؤدي إلى كراهية التلاميذ للمدرسة وتعطيل النمو الصحي السليم لهم وبالتالي عدم توافقهم والإقلال من فرص تعلمهم داخل المدرسة مثل دراسة " جودي وليامز " ، جولن " ، سماجلا " ، " نعيمة بدر " ، " محمود إبراهيم " .

كما أشارت بعض الدراسات إلى أن المعلم التسلطي يزيد من قلق التلاميذ وعدم شعورهم بالأمن النفسي داخل الفصل مثل دراسة "دفسى" عبد الصبور ، ، " سماجلا " بينما يرى إيرس وجيرى " أنه كلما قلت تسلطية المعلم زادت فاعليته مع تلاميذه داخل الفصل ، وأوضحت دراسة " هاريس " ، وكارين " أن المعلمين ذوي الاتجاه الإنساني لديهم مشاكل أقل فيما يتعلق بالنظام داخل الفصل وكانوا أعلى تعرضاً للضغوط من المعلمين ذوي التدخل التسلطي ، كما يرى " باريشى وبائل " أن المعلم التسابع - المحافظ - الأقل اتزاناً ربما يكون عاجزاً في الحقل التربوي كما أوضح " هالبين وجلزل " أن المربين ذوي الاتجاه الإنساني أكثر ثباتاً وإيجابية ولديهم مفاهيم مرتفعة عن ذواتهم .

والواضح أن المدرس وطلابه في سعيهم لتحقيق أهداف العملية التعليمية التي تشق وتنبثق من ثقافة المجتمع يمثلون أبعاد بيئة الفصل التي قد تصبح بيئة إيجابية منفتحة محببة للتلاميذ أو بيئة مبططة مغلقة لا تتيح للتلاميذ النمو النفسي السليم ، فقد أرجعت " كريستى " انتظام التلاميذ في المدرسة إلى شعورهم بالانتماء والتقدير من المعلم ، كما أوضح " محمد حبشى " أن الازدحام للتلاميذ داخل الفصل وموقع الجلوس علاقة بسلوكهم العدواني

كما أثبت كل من " محمود عبد الحليم منسى " ، " دافيس ومارتى " ، فيشير وفيشر " ، " موس " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ والمعلمين في إدراك بيئة الفصل كما أثبت " كورتكى " أن لاهتمام المعلم بالمنهج والطلاب وتفاعل المعلم معهم وتبادل الآراء والأفكار علاقة قوية في خلف المناخ المدرسي الإيجابي كما أوضحت دراسة " فراى وكوى " أن لجميع أبعاد مقياس بيئة الفصل دلالة عند مستوى (٠,٠٥) كما أنها

دالة عند مستوى (٠,٠١) لأبعاد المشاركة وتوجيه المهام والمناقشة والترتيب والتنظيم وتحكم المدرسى .

كما توصلت " هامبلت " إلى أن المؤسسة التعليمية التي يسودها أسلوب الضبط الديمقراطي تتماثل فيها مجموعات الطلاب ويدركون معلمهم أكثر حباً كما يقدرونهم وبالتالي يشعرون بالاستقرار النفسى والحرية وتتفق مع هذه النتيجة دراسة " موس " ، " كسونكلى " ، " نعيمة محمد بدر " ، " جودى وليامز " ، " محمود منسى " دافيس ومارتى " كما توصل كل من " رافنت عطيه " ، " موسى " ، " عبد الرحيم " ، " فيشر وفيشر " إلى أن إداركات للتلاميذ بيئة حجرة الدراسة تختلف عن إدراكات معلمهم. كما توصلت " راجيه شكرى " إلى أن ميول التلاميذ تتأثر بأسلوب المعلم فى التدريس وتوصل " عبد الرحمن " إلى أن الطلاب يصبحون أكثر ميلاً للمواد الدراسية حينما يشعرون بميل المعلم ورضاه عن تخصصه كما توصل " شحاته محروس " إلى أن الطلاب يصبحون أكثر ميلاً للمادة الدراسية حينما يتسم المعلم بالرقه فى سلوكه ، كما يصبحون أكثر شعوراً بالحرية ، هذا بالإضافة إلى عدم شعورهم بأى صعوبات حين التعامل مع المادة الدراسية .

خلاصة وتعليق :

على الرغم من أهمية معظم الدراسات التى أوردناها والتى تتصل بعلاقة التسلطية بعض المتغيرات فقد اتسمت نتائجها بالنسبة للسماات التى يشترك فيها الأشخاص للتسلطيون — كما اتسمت النتائج فيما يتصل بزيادة تسلطية الشباب العربى أكثر من الأجناس الأخرى، والشاهد أن معظم تلك الدراسات كانت دراسات أجنبية مما يصعب معه التعميم مباشرة على البيئة المصرية ، أما للدراسات العربية فقد كانت قليلة مثل دراسة " لطفى دياب " (١٩٥٩) ، دراسة " عبد الستار إبراهيم " (١٩٦٨) ، دراسة " علاء

كفافي * (١٩٧١) بالرغم من أهميتها وتناولها للموضوع بطريقة تحليلية إلا أنها أجريت في ظروف أصبحت مختلفة نوعاً عن ظروف مجتمعنا الحالي ، وما دما قد سلمنا بأن تسلطية الأفراد إنما هي نتيجة (للأيديولوجيا) السائدة في المجتمع وبالتالي ربما ينتج عن الدراسة من جديد في هذا الموضوع نتائج ترشدنا إلى مزيد من تحسين الواقع التعليمي، كما يؤخذ على تلك الدراسات صغر حجم العينة ثم اعتمادها على مقاييس أجنبية الأصل .

أما مجموعة الدراسات التي تناولت بيئة الفصل في علاقتها بمتغيرات أخرى فقد اتسقت نتائجها جاءت نتائجها بالنسبة للأثر الإيجابي أو السلبي الذي يتركه نمط المعلم (تسلطي - ديمقراطي) في مناخ بيئة الفصل وبالتالي إدراك التلاميذ لمعلمهم ، كما تتاسقت نتائج تلك المجموعة من الدراسات بالنسبة لنمط المعلم داخل بيئة الفصل وتوافق للتلاميذ وتحصيلهم الدراسي كما تتاسقت النتائج بالنسبة لإدراك المعلم لبيئة الفصل وكيف يختلف عن إدراك تلاميذه ، كذلك تتاسقت النتائج فيما يتصل بأثر اهتمام المعلم بالمنهج والطلاب في خلق المناخ المدرسي الإيجابي .

كما تناولت بعض الدراسات متغيرات قليلة في بيئة الفصل وأهملت متغيرات أخرى لا تقل أهمية في تحديد مناخ بيئة الفصل مثل دراسة "موس و موس" (١٩٧٨) ، حيث ركزت على متغيرين هما (معدل الغياب - اختلاف الدرجات الدراسية) ودراسة "مانور" (١٩٨٧) التي تناولت تأثير ثلاثة أبعاد لمتغيرات بيئة الفصل هي (تحكم المدرس - توجيه المهام ، المناقشة) ، ودراسة "كريستي" حيث ركزت على متغيرين هما (الانتماء والمشاركة) كما استخدمت في بعض تلك الدراسات مقاييس لم يشر إلى أسماء معديها أو وسائل تقنيها على البيئة المصرية ، كما أن بعض الدراسات اقتصررت فيها العينة على تلاميذ

المرحلة الإعدادية مثل " عبد الرحيم بخيت ، رأفت عطية " ، ولذلك نتناول في الدراسة الحالية المتغيرات للتسعة لمقياس بيئة الفصل وتجري الدراسة على عينة كبيرة من طلبة الثانوى الصناعى

وبالنسبة لمجموعة الدراسات التى هدفت إلى تحديد تأثير تسلطية المعلم على متغيرات بيئة الفصل ؛ فقد جاءت نتائجها لمتناسقة بالنسبة لأثر البيئة ذات النقط السالبى التى يخلقها المعلم التسلطى فى زيادة القلق لدى التلاميذ داخل الفصل ، وفى إعاقه توافقهم الدراسى وانخفاض مستوى التحصيل ، وأن المعلمين ذوى الاتجاه الإنسانى أقل تعرضاً للضغوط من ذوى المدخل التسلطى ولديهم مشاكل أقل داخل الفصل الدراسى ، كما أنها فيما يبدو دراسات أجنبية عدا بعض الدراسات العربية مثل دراسة " ناصر ومى " فى لبنان ، دراسة كل من " عبد الصبور " (١٩٨٨) " محمد إسماعيل " (١٩٩٢) فى مصر مما يدل على ندرة الدراسات العربية التى عنيت بتسلطية المعلم وأثرها فى الطلاب داخل بيئة الفصل الدراسى الأمر الذى يتطلب المزيد من البحوث العربية فى هذا المجال .

أما مجموعة الدراسات التى هدفت إلى دراسة ميول الطلاب نحو المواد الدراسية فقد جاءت نتائجها متسقة فيما يتعلق بالميل وأثره فى إقبال الفرد وشعوره بالرضا نحو ما يميل إليه وأن للميول الدراسية علاقة بزيادة التحصيل الدراسى واتفق للبعض الآخر على أن

أسلوب المعلم غير الرسمى والرفقة فى المعاملة يجعل الطلاب أكثر ميلاً للمواد الدراسية، وقد اقتصرت العينة على طلبة للتعليم الأساسى أو المرحلة الثانوية العامة ولم تدرس أى منها علاقة بتسلطية المعلم بميول الطلاب للدراسة .

استنتاج عام من الدراسات السابقة :

- فى حدود اطلاع الباحث وبما تيسر الحصول عليه من دراسات سابقة نجد أنها انصبحت على قياس التسلطية باستخدام مقياس " F " ولم تهتم أى دراسة بإعداد مقياس جديد للتسلطية كما يدركها الطلاب فى المعلم حتى يعد أداة علمية مقننة تستخدم لقياس التسلطية لدى المعلم .
- لم تحسم للدراسات السابقة تأثير ذلك النمط التسلطى وغير التسلطى من المعلمين فى ميول الطلاب للمواد الدراسية .
- لم تقم دراسة عربية أو أجنبية تعالج مشكلة بحثنا الحالى .
- استفاد الباحث من هذه الدراسات فى تنظيم إجراءات الدراسة بوجه عام بالإضافة إلى توظيف هذه الدراسات فى تفسير ومناقشة النتائج كلما أمكن .

ومن خلال ما تم عرضه كامثلة للدراسات السابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية يتضح بجلاء عدم وجود دراسة ترتبط بين تسلطية المعلم كما يدركها الطلاب داخل بيئة الفصل وميولهم للمادة الدراسية ، وفى حدود ما استطاع الباحث الإطلاع عليه تناولت العلاقة بين تلك المتغيرات وبصفة خاصة لطلاب التعليم الثانوى الصناعى ومن ثم يبدو الآن واضحاً الدافع الذى حدا بالباحث للقيام بهذه الدراسة التى تكمل الجهود السابقة فى هذا المجال ومحاولة مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الأبحاث السابقة مع بيان أوجه الشبه والاختلاف علناً نميط اللثام عن بعض النقاط الغامضة .

فروض الدراسة :

على ضوء هدف البحث ومشكلته ، على ضوء نتائج الدراسات

السابقة ، وعلى ضوء توجه الباحث تم وضع الفروض التالية :-

١- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تسلطية المعلمين ومتغيرات

بيئة الفصل كما تقاس بالمقياس المستخدم .

٢- يختلف تأثير النمط التسلطي عن النمط غير التسلطي للمعلمين كما

يدركه الطلاب باختلاف تخصصاتهم الأكاديمية (معلمو المواد

التخصصية - معلمو المواد الثقافية) .

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الميول نحو المادة

الدراسية لدى الطلاب الدراسية لدى الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم

نمط غير تسلطي من المعلمين والطلاب الذين يتّوم بالتدريس لهم نمط

تسلطي من المعلمين لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم نمط من

المعلمين غير للتسلطي .

٤- توجد فروق في إدراكات المعلمين ذوي النمط التسلطي بالتخصصات

المختلفة عن إدراكات المعلمين ذوي النمط غير التسلطي لمتغيرات

بيئة الفصل .

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

- ◆ منهج البحث .
- ◆ عينة البحث.
- ◆ أدوات البحث
- ◆ التطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية.
- ◆ التطبيق على عينة الدراسة الأساسية .
- ◆ تصحيح اختبارات البحث .

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

ك مقدمة :

لقد تحدثت مشكلة البحث الحالي في محاولة للتعرف على ما يتركه النمط التسلطي والغير تسلطي على شخصيات طلابه داخل البيئة التعليمية ، ومدى تأثير ذلك في ميولهم نحو المواد الدراسية ، ومن خلال الفصلين السابقين أمكن التعرف على النظريات التي أشارت إلى زملة الأعراض التسلطية وأسبابها وأثرها ، وكذلك كيف يتأثر الفرد ويتوحد مع من حوله في البيئة المحيطة من خلال نظريتي التعلم الاجتماعي، نظرية المجال ، وهذا ما دفع الباحث الحالي إلى مواصلة الطريق ومحاولة استخدام المقاييس المناسبة لدراسة تسلطية المعلم داخل بيئة الفصل وأثر ذلك في ميولهم ، وللخروج بمقياس جديد للتسلطية كما يدرکها الطلاب مع التحقق أولاً من الشروط السيكومترية لهذه المقاييس قبل تطبيقها ، وهذا هو هدف هذا الفصل . . .

وعلى ذلك يتضمن هذا الفصل وصف المنهج وعينة البحث وأدوات البحث ثم إجراءات تطبيق الأدوات وتصحيحها .
أولاً : منهج البحث :

لكي يتم التحقق من هدف الدراسة وفروضها تتبع الباحث المنهج الوصفي حيث إن هذا المنهج يتناسب وهدف الباحث ، وحيث إن هدف الدراسة يتحدد في التعرف على العلاقة بين بعض المتغيرات وبهذا يصبح الوصف الدقيق في هذه الدراسة منصّباً على قياس التسلطية من خلال مقياس جديد يتلاءم وبيئة المدرسة الثانوية ، وأيضاً للتعرف عما إذا كانت هناك فروق في ميول الطلاب للمواد الدراسية ترجع إلى نمط المعلم وما

إذا كانت هناك فروق في إدراكات كل نمط بالتخصصات المختلفة لمتغيرات بيئة الفصل الدراسي، وأثر النمط التسلطي بوجه خاص في بيئة الفصل ، وكيف يؤثر تخصص المعلم المهني سواء كان تسلطياً أو غير تسلطى في مدى تأثيره في طلابه ويعتمد الوصف الدقيق لنمط المعلم التسلطي على إدراكات طلابه له كما يتم في هذا الفصل إجراءات البحث التي تشتمل على وصف الأدوات المستخدمة في الدراسة ومعالمها السيكمترية وكيفية انتقاء عينة البحث الاستطلاعية والأساسية ، ثم إجراءات تطبيق الأدوات وتصحيح الاختبارات تمهيداً للوصول إلى النتائج .

ثانياً : عينة البحث :

تنقسم عينة هذا البحث إلى قسمين :

الأول : العينة الاستطلاعية :

وهي العينة المستخدمة لإعداد الأدوات وتقنينها وتتكون من الطلاب - المعلمين ، والمحكمين من أساتذة الجامعة ، وذلك بهدف تحديد المعالم السيكمترية للمقاييس وبناء مقياس التسلطية الجديد .
الثاني : عينة البحث الأساسية:

وتشتمل العينة فيها على الطلاب والمعلمين بالمرحلة الثانوية الصناعية أولاً : وصف العينة الاستطلاعية

(أ) عينة الطلاب :

اختار الباحث عينة من طلاب المدارس الثانوية الصناعية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة القاهرة بلغت (٥٠٠) طالب وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثلاث مدارس بإدارات تعليمية مختلفة .
اعتمد الباحث الحالي في الاختيار على كتابة الإدارات التعليمية بمحافظة القاهرة والتي تتبعها مدارس ثانوية صناعية نظام ثلاث سنوات

بين ذلك بطريقة عشوائية وتم اختيار ثلاث إدارات تعليمية يتبعها ثلاث مدارس كما هو موضح في جدول (١) حيث يتضح عدد الطلاب من كل مدرسة . ويوضح ملحق (١) صورة الاستفتاء المفتوح .

كما تم اختيار عينة استطلاعية من الطلاب لتجريب المقياس قبل وضعه في الصورة النهائية بلغ قولها (٣١٥) طالباً وذلك من المدارس الثلاث السابقة ومن الصفوف الثلاث . وللتحقق من ثبات كل من مقياس التسلطية ومقياس الميول نحو المواد الدراسية ومقياس بيئة الفصل تم اختيار عينة تألفت من (١٠٦) طلاب تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الثلاث السابق ذكرها بمعدل فصلين من كل مدرسة.

جدول (١) عينة طلاب المدارس الثلاث التي طبق عليها الاستفتاء المفتوح تمهيداً لإعداد مقياس التسلطية

الإدارة التعليمية	المدرسة	عدد الطلاب
إدارة حدائق القبة	مدرسة غمرة الثانوية الصناعية	٢٠٠
إدارة منشأة ناصر	مدرسة منشأة ناصر المعمارية	١٥٠
إدارة جنوب القاهرة	مدرسة أحمد ماهر الصناعية	١٥٠
المجموع		٥٠٠

(ب) عينة المعلمين :

قام الباحث باختيار عدد (١٠٠) مدرس من المدارس الثلاث السابقة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وطبق عليهم استفتاء مفتوحاً تمهيداً لإعداد مقياس التسلطية والجدول رقم (٢) يوضح عدد المدرسين من كل مدرسة ويوضح ملحق (٢) صورة الاستفتاء الذى طبق على المعلمين.

كما تم اختيار عينة استطلاعية من المعممين بلغ قوامها (٣٠) معلماً للتحقق من ثبات مقياس بيئة الفصل عن طريق إعادة التطبيق .
 هذا وقد راعى الباحث استبعاد المفحوصين بالدراسة الاستطلاعية حينما بدأ في اختيار عينة الدراسة الأساسية .
جدول (٢) عينة المدرسين التي أخذت من المدارس الثلاث لتطبيق استفتاء مفتوح تمهيداً لإعداد مقياس التسلطية

الإدارة التعليمية	المدرسة	عدد المدرسين
إدارة حدائق القبة	مدرسة غمرة الثانوية الصناعية	٥٠
إدارة منشأة ناصر	مدرسة منشأة ناصر المعمارية	٢٥
إدارة جنوب القاهرة	مدرسة أحمد ماهر الصناعية	٢٥
المجموع		١٠٠

(ج) المحكمون :

شملت مجموعة خبراء مقياس التسلطية الذي أعده الباحث على أستاذة ومدرسين من كلية التربية بجامعة حلوان وكلية التربية جامعة عين شمس وكلية التربية للنوعية بالعباسية ومعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة وذلك بواقع (١٢) أستاذاً و (١٠) مدرسين ويوضح ملحق رقم (٣) أسماء المحكمين والكليات التي ينتموا إليها .

ثانياً : هيئة الدراسة الأساسية :

(أ) عينة الطلاب :

اختار الباحث العينة من بين طلاب المدارس الثانوية الصناعية نظام الثلاث سنوات بالثلاثة صفوف بمحافظة القاهرة ، وذلك من سبع إدارات تعليمية اختار الباحث منها إحدى عشرة مدرسة في

العام الدراسي { ١٩٩٧ - ١٩٩٨ } وحاول الباحث اختيار عدد الفصول من كل مدرسة على أساس العدد الكلي للفصول بالمدرسة ، واشتملت العينة على المدارس التي تعمل بنظام اليوم الكامل والمدارس التي تعمل على فترتين وتم الاختيار في جميع الحالات بطريقة عشوائية عن طريق القرعة ، حيث كانت تكتب أسماء الإدارات أو المدارس في قصاصات مطوية من الورق وتخلط ثم يسحب منها العدد المطلوب .

(فؤاد أبو حطب وإمال صادق ، ١٩٩١ ، ص ٨٢)

والإدارات التعليمية التي تتبعها مدارس ثانوية صناعية بمحافظة القاهرة عشر إدارات تعليمية استبعد منها قبل الاختيار إدارة مصر القديمة ؛ حيث تتبعها مدرسة المنيل الثانوية الصناعية بنات . أما البحث فيطبق على البنين ولم يقع الاختيار على إدارتين هما إدارة مصر الجديدة ، وإدارة حلوان وكان مجموع المدارس التي تتبع الإدارات السبع للتعليمية التي وقع عليها الاختيار (١٤) مدرسة ثانوية نظام الثلاث سنوات ولم يقع الاختيار على ثلاث مدارس منهم هي مدرسة النهضة الزخرفية التابعة لإدارة السلام ، ومدرسة بنيا قلان التابعة لإدارة جنوب ، ومدرسة القطامية للصناعية التابعة لإدارة البساتين التعليمية وبذلك يصبح عدد المدارس التي تم التطبيق عليها إحدى عشرة مدرسة والجدول رقم (٣) يوضح الإدارات التعليمية والمدارس التي تم التطبيق عليها وعدد للعينة من كل مدرسة .

(ب) عينة المعلمين :

اختار الباحث عينة من المعلمين بلغت (١٨٨) معلماً لتطبيق مقياس بيئة الفصل الدراسي بعد تطبيقه على الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم هؤلاء المعلمين من إحدى عشر مدرسة ، ويوضح الجدول رقم (٣) عدد المدرسين من كل مدرسة وكل إدارة .

جدول رقم (٣) مجتمع العينة للدراسة الأساسية من الطلاب والمعلمين

بالمدراس الثانوية الصناعية نظام الثلاث سنوات بمحافظة القاهرة

عدد المدرسين الذين تم التطبيق عليهم	العدد الطلاب الذين تم التطبيق عليهم	المصنف			عدد التسليم التي تم التطبيق عليها	العدد التسليم بالحد بالتسليم	الإدارة التعليمية	اسم المدرسة	٢
		الثالث	الثاني	الأول					
٦٢	٢٥٠	١٠	١٠	١٥	٢٥	١٠٥	حداقل قهبة	عمره الثانوية الصناعية	١
٢٠	١٥٠	٥	٣	١	١٠	٤١	غرب القاهرة	الخطط الثانوية الصناعية	٢
١٥٠	٦٠	٤	٣	٤	١١	٢٨	جنوب القاهرة	احمد ماهر الثانوية الصناعية	٣
١٠	١٢٥	٣	٢	٢	٧	٤٠	منشأة ناصر	منشأة ناصر المعاصرة	٤
١٠	٨٠	٢	٥	٢	٩	٣٠	البيتمين	القاهرة المعاصرة الصناعية	٥
٨	٤٠	٢	٣	١	٦	٣٠	السلام	الذهنية المعدنية	٦
٥	٣٠	-	٢	٢	٤	١٩	السلام	الذهنية الميكانيكية	٧
٢١	١٠٥	٧	٨	٢	١٧	٤٩	الوايلي	العسكرية الميكانيكية	٨
٨	٧٥	٣	٣	٢	٨	٢٩	الوايلي	العسكرية الكهربائية	٩
٢١	٧٠	٨	٦	٤	١٨	٣١	الوايلي	الأهرام الثانوية الصناعية	١٠
٨	٥٣	١	١	٢	٤	٤٢	الوايلي	العسكرية للأخرجه	١١

يلاحظ من الجدول السابق أن مدرسة النهضة الميكانيكية لا يوجد بها طلاب بالصف الثالث في العام الدراسي ٩٧/٩٨ ، كما يتضح من الجدول أن عينة الطلاب اشتملت على (١٢٩) فصلاً من الذكور تم اختيارهم بطريقة عشوائية من كل مدرسة وتم تطبيق الأدوات في بداية الفترة الدراسية وذلك على عينة بلغ قوامها (٢٤٢٣) طالباً كما يتضح أن العينة وزعت على الصفوف الثلاث بكل مدرسة عدا مدرسة النهضة المعدنية فلم يكن يوجد بها إلا الصف الأول والثاني .

أسباب اختيار الباحث للعينة من الثانوى الصناعي :

١- ترجع أسباب اختيار العينة من طلاب الثانوى الصناعي لما أصبح سائداً في معظم الأبحاث والدراسات التي تهتم بدراسة المشاكل المصاعب المدرسية ، بالإضافة إلي الأبحاث التي تدرس سمات الشخصية وعلاقتها بمتغيرات أخرى أن تقتصر العينة فيها على تلاميذ التعليم الأساسي أو المرحلة الثانوية ، أو دراسة نوعيات مختلفة من التعليم ومنها التعليم الصناعي ولذلك تولى الدراسة الحالية الاهتمام بالبحث على طلاب التعليم الصناعي على وجه الخصوص .

٢- أهمية التعليم الصناعي ودوره في إعداد الطلاب لممارسة بعض الحرف الصناعية التي لا غنى عنها في هذا المجتمع ، والبحث في مشاكل هذا النوع من التعليم بعد مساهمة في تطويره .

٣- عمل الباحث في هذا النوع من التعليم وتعامله مع طلابه وإحساسه بمشاكلهم مما قد يسهم في تسهيل إجراءات التطبيق والعمل على حل هذه المشاكل .

أدوات البحث :

مقدمة :

بعد تحديد العينة تم اختيار الأدوات المناسبة التي تمكن الباحث من دراسة المشكلة الإجابة عن أسئلتها فقام بعمل دراسة مسحية للأدوات المتوافرة ، وبناء على ذلك حددت بعض الأدوات المناسبة لمتغيرات الدراسة وعمر العينة كما قام الباحث بإعداد أحد الأدوات التي تتناسب مع طبيعة البحث وذلك على النحو التالي :-

- ١- مقياس بيئة الفصل (تعريب وتقنين عبد الرحيم بخيت)
 - ٢- مقياس الميول نحو المواد الدراسية (تقنين فؤاد عبد اللطيف أبو حطب)
 - ٣- مقياس تسلطية المعلم كما يدركها الطلاب (إعداد الباحث)
- وفيما يلي وصف لهذه الأدوات :

١- مقياس بيئة الفصل. (تعريب وتقنين عبد الرحيم بخيت)

وصف المقياس :

يعتبر مقياس بيئة الفصل من الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة وهو من إعداد " تريكت ، موس " Tricketta & Moss وقد قام عبد الرحيم بخيت بترجمته وتقنيته على البيئة المصرية والسعودية ، وهو يقيم ويصف المناخ النفسي والاجتماعي في كل من المدرسة الإعدادية (المتوسطة) المدرسة الثانوية ، حيث يركز على وصف علاقة المدرس بالتلميذ وعلاقة التلميذ بزميله بناء على النمط النظامي داخل الفصل كما يقيس هذه العلاقة .

ويتضمن مقياس بيئة الفصل مبيان تخطيطي بياني "Profile" لجميع المقاييس الفرعية يستخدم للمقارنات البيانية بين المجموعات الدراسية بالمدرسة الواحدة أو بين المدارس المختلفة أو لتوضيح العلاقة

بين معلم الفصل وطلابه من الفصول المختلفة ، ويتم ذلك بعد تحويل الدرجات الخام إلى درجات ثنائية معيارية “ T Scores ” متوسطها (٥٠) وانحرافها المعياري (١٠) ويحتوى المقياس في صورته المختصرة المستخدمة في البحث الحالي على (٣٦) عبارة تقيس تسعة متغيرات وهي :

- | | |
|-------------------|---------------------|
| ١- المشاركة | ٥- للتنافس |
| ٢- الانضمام | ٦- الترتيب والتنظيم |
| ٣- دعم المدارس | ٧- وضوح النظام |
| ٤- توجيه الواجبات | ٨- تحكم المدرس |
| | ٩- التجديد |

وتكون هذه الأبعاد الثلاث مقاييس فرعية هي :

أ- مقياس العلاقة Relationship ويتضمن الأبعاد الثلاث الأولى

وهي تقيم أبعاد العلاقة داخل الفصل .

ب- مقياس النمو الشخصي Personal Development ويتضمن الأبعاد

التالية من الرابع حتى الثامن فتوجيه الواجبات والمنافسة ما هي إلا

مفاهيم لتقييم الشخصية لكل من المعلم والطالب ، أما المفاهيم الثلاثة

الإضافية (الترتيب والتنظيم - وضوح القواعد - تحكم المدرس)

هي مفاهيم تقيم تطور الشخصية على ضوء المحافظة على النظام .

ج- تغيير وتنوع الأنشطة System Change ويتضمن البعد الأخير وهو

للتجديد وهو يقيم درجة تنوع الأنشطة داخل الفصل ومدى التنوع

والتجديد عما هو تقليدي ومألوف من نشاط دراسي إلى نشاط دراسي

آخر .

وفيما يلي توضيح المقصود بكل متغير من متغيرات المقياس التسعة :

١- المشاركة Participation

تقيس علاقات الطالب في الأنشطة المشتركة وفي المنافسات ومدى إقبال الطالب على الأعمال الإضافية التي يكلف بها والتي يحددها المنهج الدراسي أو الإدارة المدرسية داخل الفصل.

٢- الانضمام Affiliation

ويعنى مستوى شعور الطالب بالصدقة خاصة في مساعدة زملائه في الواجبات المدرسية مع سهولة تعرفه على الآخرين ، والرغبة بالصدقة في التعامل والعمل معهم.

٣- دعم المدرس Teacher support

تقاس بمدى المساعدة والاهتمام والصدقة التي يوجهها المدرس إلى غالبية التلاميذ ، ومدى ثقة المدرس بالتلاميذ ومدى اهتمامه بأفكارهم الخاصة المطروحة وتقبل الآراء كافة مع المرونة في التعامل معهم أثناء

النشاط المدرسي. توجيه الواجبات Task Orientation

تقاس بمدى الأهمية المعطاة من قبل المعلم للأنشطة التعليمية المختلفة التي تم التخطيط لها مسبقاً والتأكيد من قبل المعلم على استمرارية المادة التعليمية وأنشطتها

٥- التنافس Competition

(١) يفضل البعض تسمى متغير الانضمام (بالتواد) ومتغير توجيه الواجبات بالتوجيه نحو الأنشطة ومتغير وضوح النظم (وضوح القواعد) ومتغير تحكم المدرس (ضبط للمعلم للفصل) متغير المشاركة (الإسهام) .

يقدر بمدى رغبة الطلاب في التفوق على بعضهم ، والتقدير المادي والمعنوي من قبل المعلم ، والتنافس من قبل الطلاب على الدرجات والمعلومات واحتلال للمراتب الأولى.

٦- الترتيب والتنظيم Order and Organization

مدى الالتزام من قبل الطلاب بالتعليمات المدرسية المحددة داخل حجرة الدراسة ومراعاة النظم أثناء النشاط للمدرسي المحدد ومدى التزام الطلاب بالهدوء .

٧- وضوح النظم Rule Clarity

يقدر بمدى التأكيد من قبل المعلم والإدارة المدرسية على انتظام القواعد واتباعها ومعرفة الطلاب بما سوف يواجهونه من تساؤلات في حالة تخطي القواعد المحددة .

٨- تحكم المدرس Teacher Control

يقدر بمدى تحكم المدرس في إدارة الفصل الدراسي على ضوء القواعد والنظم المحددة، واتباع المعلم لأسلوب عقابي لمن يتخطى من الطلاب داخل الفصل القواعد والتعليمات .

٩- التجديد Innovation

تقدر بكيفية التحديث والتنوع للأنشطة التعليمية داخل الفصل الدراسي وكمية التنوع السائد لتلك الأنشطة ، ومدى استخدام المعلم لأساليب جديدة تشجع على التفكير الابتكاري لدى التلاميذ .
طريقة تطبيق المقياس :

وضعت مفردات المقياس في كتيب صمم لإعادة استخدامه وهو يحتوى على (٣٦) مفردة، كما أعدت ورقة إجابة منفصلة، ويجب على الباحث توجيه الطلاب إذا واجهتهم صعوبات في التعامل مع ورقة

الإجابة المنفصلة التي تعطي لكل طالب مع كتيب الأسئلة ، ويجب أن ينبه الباحث المفحوصين بعدم وضع أي علامات على كتيب الأسئلة ، كما يجب توفير الراحة والهدوء والإضاءة الجيدة للحجرة والمكان الفسيح لكل طالب أثناء التطبيق ، ويجب أن يقوم الباحث بقراءة التعليمات ، بينما التلاميذ يتابعونها في كتيبات مقاييسهم وأوراق إجاباتهم ، وتحتوى ورقة الإجابة على (٣٦) خانة يسجل فيها الطالب العلامة في الموضوع الذي يراه إذا كانت العبارة صحيحة أو خاطئة ومن ذلك :-

- ١- يبدل التلاميذ كثيراً من طاقاتهم في أداء أعمالهم داخل الفصل .
 - ٢- يتاح للتلاميذ فرص التعرف الحقيقي على بعضهم داخل الفصل .
- وبعد قراءة العبارات السابقة إذا اعتقدت أن العبارة رقم (١) صحيحة بينما العبارة رقم (٢) خاطئة يكون تسجيلك كالتالي :-

	X	صحيحة
١		
X		خاطئة

طرق تقدير درجات القياس :

يستخدم مفتاح التصحيح المنقّب حيث رتبت المفردات بحيث تكون استجابات كل مقياس فرعي تشكل عموداً واحداً والتصحيح يحسب بعدد علامات (X) الظاهرة في كل عمود من مفتاح التصحيح حيث تعطي درجة واحدة للمفردة التي تظهر في مفتاح التصحيح ، وتكتب الدرجة للكلية " الدرجة الخام " في المربع الموجود بالأسفل تحت رمز كل مقياس فرعي من مقاييس بيئة الفصل .

وبوضح ملحق رقم (٤) صورة للمقياس

ثبات المقياس :

قام مقنن المقياس بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب وطالبات المدارس الإعدادية في المقاييس الفرعية وتم إيجاد الثبات بمعادلة " جتمان "

حيث ن = عدد الأجزاء ، مج ع ٢ ح = مجموع ثباين الأجزاء.
ع ٢ = ثباين الاختبار وبلغ معامل الثبات = ٠,٦١ تقريباً .
وباستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون ٢٠ بلغ معامل الثبات ٠,٥٢ تقريباً :

كما استخدمت طريقة إعادة التطبيق مع عينات المرحلة الثانوية وأعيد التطبيق بعد مرور ٢١ يوماً ، وقد بلغ معامل الثبات لدى الطلاب (٠,٨٦) ولدى الطالبات

(٠,٨٤) واتضح أن معامل ثبات مقياس بيئة الفصل يتراوح بين ٠,٥٢ : ٠,٦١ للمرحلة الإعدادية أما في المرحلة الثانوية فيتراوح من ٠,٨٦ : ٠,٨٤

وبالنسبة للبحث الحالي ، فقد قام الباحث بحساب ثبات المقياس على عينة مكونة من (١٠٠) طالب، بالمرحلة الثانوية الصناعية من ثلاث مدارس { مدرسة غمرة الصناعية - مدرسة منشأة ناصر - مدرسة أحمد ماهر الصناعية } واستخدمت معادلة كيودر ريتشاردسون بعد الحصول على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والثباين للمقياس :-
مجموع مربعات الانحراف عن المتوسط

بلغ معامل الثبات = ٠,٥٩

وبالكشف عن مستوى الدلالة وجد أنه دالة عند ٩٩ % ثقة ، ١ % شك

وباستخدام معادلة " جتمان "

وقد بلغ معامل الثبات = ٠,٨٧

وبالكشف عن مستوى دلالة وجد أنه دالة ٩٩ % ثقة و ١ % شك كما استخدمت طريقة إعادة الإجراء على عينات من فصول مختلفة بلغ قوامها (١٠٦) طلاب بالفرق للثلاث الدراسية ، وأعيد التطبيق بعد مرور ثلاثة أشهر مع تثبيت الظروف التجريبية للتطبيق حتى لا تتأثر النتائج بالعوامل المؤثرة في الموقف التجريبي ، والجدول رقم (٤) يوضح معاملات الثبات التي تم الحصول عليها للفصول التي أعيد عليها التطبيق .

جدول (٤) معاملات الثبات لمقياس بيئة الفصل

التي تم الحصول عليها بطريقة إعادة الإجراء.

المدرسة	الفصل	العدد	معامل الثبات
مدرسة عمرة الثانوية	١ - ٢٥	٢٠	٠,٢٦
مدرسة عمرة الثانوية	٢ - ١٧	١٧	٠,٢٦
مدرسة منشأة ناصر المعمارية	١ - ٢٤	١٩	٠,٢٨
مدرسة منشأة ناصر المعمارية	٣ - ٨	٢٠	٠,٨٥
مدرسة أحمد ماهر الصناعية	١ - ٢٦	١٥	٠,٢٥
مدرسة أحمد ماهر الصناعية	٢ - ١٧	٢٠	٠,٥٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لمقياس بيئة الفصل التي تم الحصول عليها بطريقة إعادة الإجراء تتراوح بين ٠,٢٥ : ٠,٨٥ وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى ٩٥ % ثقة و ٥ % شك كما قام الباحث بحساب ثبات مقياس بيئة الفصل عن طريق إعادة التطبيق على عينة من المعلمين بلغت (٣٠) معلماً سحبت من ثلاث مدارس مختلفة . وقام الباحث بحساب الثبات لكل من أبعاد المقياس التسعة ، كما تم إيجاد الثبات للمقياس ككل وقد تم إعادة الإجراء على عينة المعلمين بعد مرور خمسة أشهر على التطبيق الأول والجدول رقم (٥) يوضح معاملات الثبات التي تم الحصول عليها حيث ن = ٣٠

جدول (٥) معاملات الثبات لأبعاد مقياس بيئة الفصل

الذي تم تطبيقه على المعلمين

العينة	معامل الثبات
المشاركة	٠,٧٢٩
الانضمام	٠,٣٤٥
دعم المدرس	٠,١٧٢
توجيه الواجبات	٠,٢٠٢
التنافس	٠,٥٦٢
النزيب والتنظيم	٠,١٦٧
وضوح القواعد	٠,٤٠٧
تحكم المدرس	٠,٥٩٩
التجديد	٠,٩١١
المقياس ككل	٠,٦٧٣

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات بين درجات المعلمين تتراوح بين ٠,١٦٧ ، ٠,٩١١ ، وجميع هذه المعاملات دالة .

صدق المقياس :

قام مقنن المقياس بعرض عباراته على عشرة من أعضاء هيئة التدريس لتقدير مدى مناسبة عبارات المقياس للأبعاد التسعة التي يقيسها خاصة وبيئة الفصل عامة ، وتراوحت نسب الموافقة من المحكمين على بنود المقياس وعباراته ما بين ٨٥ ، : ٩٥ ، واعتبر الباحث أن صدق المحكمين كاف لإجراءات تطبيقه تجريبياً .

واستخدمت طريقة المقارنة الطرفية بين أعلى ٠,٢٧ وأقل ٠,٢٧ من مجموع العينات السابقة للبنين في المرحلة المتوسطة (المقاييس الفرعية والدرجة الكلية) للتعرف على كفاءة المقياس في التمييز بين المستويات المختلفة واتضح أن الدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة في التفرقة بين أعلى ٠,٢٧ وأقل ٠,٢٧ من عينات البنين في المرحلة لمتوسطة وباقي أبعاد المقياس غير دالة لدمج بيانات الفصول الدراسية المختلفة للبنين في المرحلة المتوسطة والجدول رقم (٦) يوضح دلالة النسبة الحرجة للمقاييس الفرعية.

(عبد الرحيم بخيت ، ١٩٩٥ م ، من ص ١١-٧٢)

جدول رقم (٦) دلالة النسبة الحرجة للمقاييس الفرعية

كلية	ج	ح	و	ث	ث	ث	ث	ن	م	
كلية	١٢,٢	٢,٤	١,٤٧	٠,٩٤	٠,٩١	٣,٤٨	١,٣٦	١,٣٣	١,٧٣	٢,٥
ن.ج										
د	دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة

ويعتبر الباحث الحالي أن تحقق فروض باحثين سابقين استخدموا نفس المقياس دليل على الصدق فقد استخدموا كلاً من (بركويتر Berkowitz ، موس وموس Moss, Moss ، مانور Manor ، عبد الرحيم بخيت).

ثانياً : مقياس الميول نحو المواد الدراسية :

١ - وصف المقياس :

وهو إعداد " فؤاد أبو حطب " عن أصل الباحثين الإنجليزيين (لتويستل ، ودكسورث ، في دراستهما المنشورة عام ١٩٧٤ (DUCKWORTH , D.Z ENTWISTLE N.S 1974) وكان المقياس يتألف من (١٨) عبارة ، خمسة عبارات لكل من الاهتمام

- الحرية - الصعوبة أما بعد المنفعة الاجتماعية فكان عدد ثلاث عبارات، وقد قام فزاد أبو حطب بإعادة بناء هذا المقياس فأصبح في صورته العربية يتألف من (٢٠) عبارة عن خمس عبارات لكل بُعد .

ويتكون المقياس من ورقة التعليمات التي تحتوي على قائمتين من الصفات لوصف إحدى المواد الدراسية التي يحددها الباحث في بداية جلسة التطبيق ويكتبها التلميذ بين عمودي الصفات ، ويطلب من كل طالب للإجابة عن المقياس أن يقرأ كل عبارة في القائمة (أ) وما يقابلها في القائمة (ب) ويختار للصفة التي يجدها تناسب وصف المادة المحددة مسبقاً والتالي يضع تحت اسم المادة الرمز (أ) إذا اختار لها الصفة الموجودة في القائمة (أ) أو الرمز (ب) إذا اختار لها للصفة الموجودة في القائمة (ب) والملحق رقم (٥) يوضح صورة لمقياس الميول نحو المواد الدراسية .

٢- طريقة تصحيح المقياس :

يتم تصحيح المقياس مع استخدام استمارة التصحيح التي تحتوي على الأبعاد الأربعة وأمام كل بعد أرقام العبارات الخمس التي تمثلها والرمز الصحيح الذي يعبر عن الميل نحو المادة . وتقارن هذه الرموز بالرموز التي كتبها المفحوص وإذا تفق للرمزان يحصل المفحوص على درجة واحدة وإذا اختلف الرمزان يحصل المفحوص على صفر ، فمثلاً إذا تشابهت أجوبة الطالب مع أربعة رموز فقط ، فسوف يحصل في هذه الحالة على أربع درجات من خمس وهي الدرجة الكلية للبعد والجدول رقم (٧) يوضح ذلك .

جدول رقم (٧) طريقة حساب درجات المفحوص

البعء	رقم العبارة	الرمز	الإجابة
الصعوبة	١	أ	أ
	٢	أ	ب X
	٣	ب	ب
	٤	ب	ب
	٥	ب	ب
		٤	

يتضح من الجدول رقم (٨) اختلاف إجابة الطالب في العبارة رقم (٢) حيث اختلف الرمز (ب) الذي أجاب عنه الطالب عن الرمز (أ) الموجود في استمارة التصحيح وبالتالي حذفت درجة من الطالب .

ثبات مقياس الميول :

استخدم {عبد الرحمن محمد مهدي ١٩٨٨} طريقة إعادة الاختبار على عينة من (٦٠) طالباً وطالبة بالصف الأول من المرحلة الثانوية ، وقد بلغ معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق ٠,٨٩ وكان الفاصل الزمني بين مرتي للتطبيق عشرين يوماً ، وقام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين الدرجتين في تطبيق أربعة أبعاد كما يلي انظر الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٨) معاملات الثبات لأبعاد
مقياس الميول باستخدام طريقة إعادة الاختيار

البعد	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
الاهتمام	٠,٧٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
الحورية	٠,٤٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
الصعوبة	٠,٧٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
المنفعة	٠,٦٧	دالة عند مستوى ٠,٠١

كما استخدم { شحاته محروس ١٩٩٤ م } طريقة إعادة التطبيق لحساب الثبات لكل بعد على حدة ، وحصل على معاملات ارتباط مرتفعة تراوحت بين ٠,٧٩ إلى ٠,٩٠ مما يشير إلى ثبات المقياس .
وبالنسبة للبحث الحالي فقد قام الباحث بحساب الثبات بطريقة إعادة الإجراء على عينات من فصول مختلفة بلغ قوامها (١٠٦) طلاب ، وقد أعيد التطبيق بعد مرور ثلاثة أشهر مع تثبيت الظروف التجريبية للتطبيق حتى لا تتأثر النتائج بالعوامل المؤثرة في الموقف التجريبي .
والجدول رقم (٩) يوضح معاملات الثبات التي تم الحصول عليها للفصول التي أعيد عليها التطبيق .

جدول رقم (٩)

معاملات الارتباط لأبعاد المقياس بين التطبيقين

مستوى الدلالة	العينة ١٠٦	
	معامل الارتباط	الأبعاد
دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٦١	الاهتمام
دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٧١	الحورية
دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٧٠	الصعوبة
دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٧٠	المنفعة

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط دالة لجميع أبعاد المقياس وذلك يدل على ثبات المقياس ويشير (مصطفى باهي) إلى أن الارتباط كلما كان قريباً من الواحد الصحيح كان ذلك أفضل بصرف النظر عن مدى الثقة بالدلالة الإحصائية سواء عند (٠,٠٥) أو (٠,٠١) (مصطفى حسين باهي ، ١٩٩٩م ص ١١)

حساب الصدق لمقياس الميول :

ولحساب الصدق قام { عبد الرحمن مهدي ١٩٨٨ } بحساب صدق المقياس بطريقة الصدق التمييزي كما استخدم حساب معاملات الارتباط للمفردات مع أبعاد المقياس .

وفي عام ١٩٩٤ استخدم { شحاته محروس } الصدق المرتبط بالمحككات حيث قام بتطبيق المقياس على (٣٠) تلميذاً لقياس ميولهم نحو مادة الرياضيات ، وقد اعتبر أن الدرجات التي حصلوا عليها في اختبار الشهر لمادة الرياضيات هي للمحك ، وقام بحساب معامل الارتباط بين درجات الميول ودرجات التحصيل كمحك وكانت انمعاملات دالة لجميع الأبعاد مما يشير إلى صدق للمقياس .

والجدول رقم (١٠) يوضح معاملات الارتباط .

جدول رقم (١٠) معاملات الارتباط لمقياس الميول

للتحقق من صدقه

البعد	معاملات الارتباط	الدالة
الاهتمام	٠,٦٥٢	٠,٠٥
الحسرية	٠,٧١٣	٠,٠١
الصعوبة	٠,٨٣٢	٠,٠١
المنفعة	٠,٦٧٤	٠,٠٥

وقد نبه (فؤاد أبو حطب) الباحث إلي أنه إذا تحققت الفروض على ضوء ما بقيسه المقياس نفسه فيعد هذا دليلاً على صدق للمقياس ، وقد تحققت الفروض لباحثين سابقين استخدموا مقياس الميول نحو المواد الدراسية مثل (شحاته محروس عام ١٩٩٤م) ، { عبد الرحمن محمد مهدي عام ١٩٨٨م } ورجية شكري والتي تحققت فروضها جزئياً عام ١٩٨١م

وبهذا يزداد التأكيد من صدق للمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

ثالثاً : مقياس تسلطية المعلم كما يدركها الطلاب (إعداد الباحث)

قام الباحث بتصميم هذا المقياس كأداة يستكشف بها تسلطية المعلم داخل المدرسة الثانوية الصناعية كما يدركها الطلاب ، وذلك من خلال المواقف التي يتعاملون فيها مع معلمهم داخل الفصل الدراسي، وقد ولدت فكرة بناء للمقياس لمجموعة من المبررات نوجزها فيما يلي :

١- لم يجد الباحث في تراث علم النفس مقاييس تناولت تسلطية المعلم كما يدركها الطلاب وذلك على الرغم من أن الطالب هو صاحب المشكلة وهو الذي يمكن أن يعبر عنها بصدق وواقعية بفأراء الطلاب في أسلوب تعامل المعلمين معهم يجب أن تؤخذ في الاعتبار باعتبار أن الطالب عضو فاعل في العملية التعليمية ، وإهمال هذا الرأي لا يؤدي بنا إلي التوصل إلي حلول كافية ونتيجة صادقة فيما يجب أن تكون عليه العلاقة بين المعلم وطلابه داخل بيئة حجرة الفصل الدراسي، وبالطبع ما يدركه الطلاب يختلف عما يدركه القائمون على تعليمه، وما يجتمع عليه الطلاب من آراء تعد آراء صادقة وفعلية.

٢- على الرغم من أن هناك بعض مقاييس للتسلطية في البيئة المصرية مثل مقياس التسلطية العامة ومقياس تسلطية المعلمين، إلا أن أساس بنائها اعتمد على مقاييس بنيت في الأصل للبيئة الأنجلو أمريكية وفي ظروف سياسية واجتماعية تختلف عن ظروف مجتمعنا الحالي، وأغلب عبارات هذه المقاييس ترجع إلى ثقافة الأمريكيان وعقائدهم وبالتالي لا نصيب عندما نعتمد عليها في الوقت الحاضر. ولذلك كانت فكرة بناء مقياس جديد للبيئة العربية يؤكد تسلطية المعلمين كما يراها الطلاب في الوقت الحاضر : وذلك في ظل الواقع الحالي الذي يعيشه المعلم وانعكاس هذا الواقع على أسلوب تعامله مع الطلاب .

الهدف من المقياس :

صمم مقياس التسلطية لتستطيع من خلاله التعرف على طبيعة إدراكات الطلاب للمعلم التسلطي من خلال العلاقات بين الطرفين داخل بيئة الفصل الدراسي ، كما يتمثل الهدف الثاني في المساهمة في إيجاد أداة (سيكولوجية) مقننة تصلح للتطبيق المباشر على الطلاب بالتعليم الصناعي ، ويمكن بها الكشف عن المعلم للتسلطي .

خطوات بناء مقياس تسلطية المعلم كما يدركها الطلاب :

حينما كان من أهداف هذه الدراسة تصميم مقياس للتسلطية ؛ فقد وجد الباحث نفسه في حاجة إلى الاطلاع على العديد من المقاييس العربية والأجنبية في التسلطية وغيرها من المقاييس المرتبطة بما يحدث من سلوكيات المعلمين داخل فصولهم الدراسية مع طلابهم ، كما راعي الباحث استطلاع رأي الطلاب نفسه وكذلك رأي المعلم في السلوك التسلطي للمعلم

وذلك حتى ينتج المقياس في النهاية معبراً عن الواقع الذي يعيشه الطالب والمعلم من علاقات داخل بيئتنا التعليمية .

هذا وقد مر بنا المقياس بعدة خطوات نوجزها فيما يلي:

- ١- تحديد المقصود بالتسلطية تحديداً إجرائياً دقيقاً .
- ٢- عمل مسح قد يكون شاملاً للاختبارات والمقاييس التي تقيس التسلطية وكذلك بعض المقاييس الأخرى التي ترتبط بعلاقة المعلم بطلابه.
- ٣- الاستفادة من الأطر النظرية المتعلقة بعلاقة المدرس بتلاميذه وما تتضمنه هذه العلاقة من جوانب إيجابية وجوانب سلبية لها تأثيرها الفعال في نتائج العملية التعليمية .
- ٤- تصميم استبيان مفتوح موجه للطلاب يستهدف التعرف على ما يوصف به المدرس التسلطي من وجهة نظر الطالب وقد تم تطبيقه على (٥٠٠) طالب .
- ٥- تصميم استبيان مفتوح موجه للمعلمين يستهدف التعرف على ما يوصف به المدرس التسلطي من وجهة نظر المعلم وقد تم تطبيقه على (١٠٠) معلم .
- ٦- عمل تحليل محتوى استجابات الطلاب والمعلمين على الاستفتاء .
- ٧- وضع تعليمات للمقياس .
- ٨- تجريب المقياس قبل عرضه على لجنة التحكيم الأولي (١٠٠) طالب .
- ٩- تصميم المقياس في صورته الأولية وعرضه على لجنة المحكمين (٢٤) محكماً .
- ١٠- إجراء دراسة استطلاعية تستهدف تجربة فهم الألفاظ علي (١٠٠) طالب .
- ١١- تعديل المقياس على ضوء الدراسة الاستطلاعية .

١٢- عرض المقياس للمرة الثانية على لجنة من المحكمين من أساتذة علم النفس .

١٣- حذف العبارات التي نالت نسب اتفاق تقل عن ٠,٨٠ ، وإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون والعمل بملاحظاتهم .

١٤- إجراء دراسة استطلاعية بعد التعديلات التي اتفق عليها المحكمون وذلك على عينة تقنين بلغ قوامها (١٠٠) طالب .

١٥- صياغة المقياس وتجريبه بصورة فردية على عينة صغيرة من (١٥) طالباً .

١٦- وضع المقياس في صورته النهائية بعد استبعاد العبارات التي ظهر من الدراسة الاستطلاعية عدم صلاحيتها .

١٧- طريقة التصحيح .

١٨- حساب ثبات المقياس .

١٩- حساب صدق المقياس .

وفيما يلي الخطوات التفصيلية لبناء المقياس :

أولاً : قام الباحث بعمل مسح شامل للاختبارات والمقاييس التي تقيس التسلطية سواء العربية منها أو الأجنبية ، وكذلك بعض المقاييس التي تشير إلى السلوك القيادي للمعلم داخل الفصل والأساليب التي يتبعها لضبط الفصل ، ولم يجد الباحث مقياساً يقيس التسلطية لدى المعلم كما يدركها الطلاب ، ولذلك قام الباحث بتحليل أهم المقاييس التي أسهمت إلى حد ما في بناء المقياس الحالي من الناحية الفنية وساعدت على تحديد بعض العبارات المكونة للمقياس .

ومن المقاييس التي تم الاطلاع عليها والاستفادة من بعضها بقدر بسيط في بناء المقياس الحالي .

١- مقياس " محمد إسماعيل على " والذي يستهدف قياس تسلطية المعلمين في البيئة المصرية وقد تضمن هذا المقياس ستين عبارة تقع تحت عشرة أبعاد وهذه الأبعاد هي : (التقاليدية الخضوع للتسلطي ⚡ العدوان التسلطي ⚡ معاداة الاستبطان ⚡ النمطية ⚡ الخرافية ⚡ القوة والصرامة ⚡ المسايرة ⚡ الجنس ⚡ التمييزية والاستهجان ⚡ الاسقاطية) . وحيث إن المقياس الحالي عن التسلطية كما يراها الطلاب لذلك فقد استفاد الباحث من هذا المقياس في فنية بنائه وطريقة إعداد مفتاح التصحيح وورقة الإجابة عن المقياس ، كما استفاد الباحث من تسمية بعض الأبعاد في مقياس (محمد إسماعيل) مثل التقاليدية ، النمطية ، القوة والصرامة على أساس أن هذه الصفات يراها الطلاب تنطبق على المدرس التسلطي .

(محمد إسماعيل على هدية ١٩٩١ ، من ص ٢٤٣ ⚡ ٢٤٧)

مقياس (عبد الستار إبراهيم) والذي يستهدف التسلطية العامة لدي الناس ويحتوي المقياس على (٤٦) عبارة ، وتعتبر عبارات المقياس عن أشياء وظواهر سلوكية قد لا توجد في مجتمعنا في الوقت الحاضر ويحدد هذا المقياس المتسلط وغير المتسلط من عامة الناس وقد استفاد الباحث من بعض عبارات المقياس والشروط التي روعيت عند بنائه في تصميم المقياس الحالي .

(عبد الستار إبراهيم ١٩٦٨ ، من ص ٩٥ ⚡ ١٣٠)

استمارة سمات الشخصية (الملوك التسلطي) لعلاء كفاي وتكون من (٢٠) سلسلاً أمام كل مسلسل فقرتان أ ، ب والفقرة (أ) متعارضة في مضمونها مع الفقرة (ب) وعلى المفحوص أن يضع علامة (صح) تحتها وإذا كانت الفقرة تنطبق بدرجة قليلة يضع علامة (صح) تحتها وهكذا : حيث يحكم المجيب بهذه الاستمارة على شخص آخر ، وفي نهاية التطبيق

يتحدد ما إذا كان تسلطياً و غير تسلطياً • ولقد استفاد الباحث الحالي من بعض الفقرات في هذه الاستمارة وقام بتعديلها بما يتفق مع العينة والهدف العام للمقياس الحالي وهذه العبارات هي :

- يقابل الأفكار الجديدة بروح التحفظ والعداء •
 - لا يعبر المشاكل الشخصية لزملائه ومرعوسيه أنني اهتمام ولا يري فيهم سوى أدوات الإنتاج والعمل •
 - يتشبث برأيه ويندر أن يحيد عنه •
 - يبالي في تقدير مواهبه واستعداداته •
 - يري أن الالتجاء إلى القوة هو الوسيلة الوحيدة الناجحة لتحقيق الأهداف في كثير من الأحيان • (علاء الدين كفاي ١٩٧١ ، ملحق ١٥) .
- مقياس السلوك القيادي للمعلم كما يراه التلاميذ وقد أعده (أشرف أحمد عبد القادر) لقياس السلوك القيادي للمعلم الذي يحدث ببيئة الفصل الدراسي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. ويتضمن هذا المقياس (٧٨) عبارة تقع تحت خمسة أساليب قيادية هي :
- القيادة المفتوحة ☞ القيادة المتعاونة ☞ القيادة المتسامحة ☞ القيادة الفوضوية ☞ القيادة المتسلطة .

وقد استفاد الباحث الحالي من بعض عبارات أسلوب القيادة المتسلطة على أساس أن هذا الأسلوب يصف النمط التسلطي من المعلمين وهذه العبارات هي :

- ١- أسلوب تعامل المدرس معنا هو الأمر والنهي •
- ٢- يقوم المدرس بطرد للتلميذ الذي يخطئ التصرف •
- ٣- لا يتسامح المدرس مع أخطاء التلاميذ داخل الفصل •
- ٤- دائما يهتم مدرسنا بالمادة الدراسية فقط •
- ٥- أخاف أن أقول لمدرس لفصل إنتي لا أفهم شيئاً •

٦- دائما مدرسا يفرد بالرأي بدلاً من أن يناقشنا داخل الفصل .

وقد قام الباحث بإعادة صياغة بعض هذه العبارات بما يتفق مع عينة الطلاب بالمرحلة الثانوية الصناعية والهدف العام للمقياس الحالي .
ومن الناحية الفنية لبناء المقياس استفاد الباحث من كراسة التعليمات الموجهة للطلاب في تعليمات مقياس التسلطية وتصميم ورقة إجابة الطالب ومفتاح التصحيح للأوزان المختلفة وكذلك الطريقة التي اتبعت في التحقق من صدق المقياس .

(اشرف أحمد عبد القادر ١٩٨٩ ، من ص ٨٠ ٢٧٢)

ثانياً : إعداد استبيان للطلاب :

قام الباحث بعمل استبيان مفتوح يستهدف التعرف علي صفات المعلم التسلطي كما يراها الطلاب بالثانوي الصناعي وذلك باعتبار أن الطالب عضو فاعل في البيئة التعليمية وله رأيه الشخصي . ولهم في المعلم الذي يقوم بالتدريس له من خلال ما يقوم به المعلم من سلوكيات في تعامله مع الطلاب ومن خلال تعليماته وأوامره لطلابه . ولذلك فقد رأى الباحث أن يوجه للطلاب سؤالاً في هذا الاستفتاء وهو : ما السمات التي يتصف بها المعلم ذو السلوك التسلطي ؟ وحينما استشعر الباحث صعوبة إجابة الطلاب في بعض الأحيان عن هذا السؤال وذلك من خلال خبرته بالتدريس لطلاب هذا النوع من التعليم رأى أن يترك فراغاً للطلاب تحت هذا السؤال ليجيب عنه من يستطيع وأن يطرح السؤال بطريقة أسهل تمثلت في تقسيمة إلى سؤالين متقابلين في النصف الآخر من الورقة حيث قسم النصف الآخر من الورقة إلي عمودين في العمود الأول وعلى الجهة اليمنى وضع السؤال التالي :

ما السلوكيات التي تحدث من المعلم داخل الفصل وتجعله مدرساً مرغوباً
فيه ويسعد الطلاب بحضور حصصه ؟

أما في العمود المقابل وضع السؤال الآخر وهو ما السلوكيات التي تحدث من المعلم داخل الفصل وتجعله مدرساً غير مرغوب فيه ويميل الطلاب من حضور حصصه ؟

وبذلك يتمكن الطالب الذي لم يتيسر له فهم السؤال الأول للإجابة عنه أن يلجأ للإجابة عن السؤالين المتقابلين في النصف الآخر من الورقة؟ وقد لجأ الباحث إلي هذه الطريقة حتى لا يترك فرصة لأن يسأل الطالب عن معنى المعلم للتسلطي خصوصاً أننا نهذف في النهاية إلي بناء مقياس للتسلطية كما يدركها الطلاب في المعلم .

وقد يقول البعض ولماذا لم تلغ السؤال الأول من هذا الاستفتاء وتكتفي بالسؤالين المتقابلين في النصف الآخر من الورقة وللإجابة عن ذلك نقول :إنه أثناء عمل تحليل محتوى لإجابات الطلاب عن هذا الاستفتاء كان الباحث ينظر أولاً إلي إجابة الطالب عن السؤال الأول فإذا وجدت الإجابة لا ينظر الباحث إلي إجابة السؤالين الآخرين ، أما إذا لم يجب الطالب عن السؤال الأول كان للباحث يحدد الصفات التي تنطبق عن المدرس التسلطي من خلال الإجابة عن النصف الآخر من الورقة (السؤال الثاني) وبذلك استفاد الباحث من أكبر عدد من عينة للدراسة الاستطلاعية في وضع ما يتصف به المدرس التسلطي من سمات ، وقد تم تطبيق هذا الاستفتاء في الفترة من ١٥-٢-٩٧ إلي ١٨-٢-٩٧ وذلك على عينة عشوائية تكونت من (٥٠٠) طالب موزعة على ثلاث إدارات مختلفة بالمدارس الثانوية الصناعية نظام الثلاث سنوات بنين ومن الصفوف الثلاثة بتخصصات مختلفة والجدول رقم (١) يوضح توزيع العينة .

وعند تطبيق الاستفتاء راعي الباحث ضرورة طمأنة الطلاب بأن أجوبتهم عن الاستفتاء بيانات لا يراها المعلمون بالمدرسة وإنما هي بغرض البحث العلمي وذلك حتى يطمئن كل طالب ويجيب عن الاستفتاء

بحرية وصديق ، ولأن يسمح الباحث بحضور مدرس المادة أثناء تطبيق الاستفتاء مع الطلاب، وقد تم عمل تحليل محتوى لإجابات الطلاب عن هذا الاستفتاء . ويهدف أسلوب تحليل المحتوى إلى التوصل إلى استدلالات واستنتاجات صحيحة عند إعادة البحث أو التحليل مرة أخرى ، ويستخدم هذا الأسلوب بكثرة في تحليل المواد الإعلامية ، ويعرفه "سمير حسين" بأنه أسلوب أو أداة للبحث العلمي لوصف المحتوى الظاهر أو المضمون الصريح للمادة المراد تحليلها ، وهو يؤكد على أن تتم عملية التحليل بصفة منتظمة ووفق أسس منهجية ومعايير موضوعية، وأن يعتمد الباحث على الأسلوب الكمي عند جمع البيانات وتبويبها وتحليلها .

(سمير محمد حسين ١٩٨٣ من ص ١٩-٢٢)

وقد تم استبعاد عدد (٧٢) استمارة من أجوبة الطلاب لسبب أو أكثر من الأسباب الآتية :

- ١- لخط الرديء لبعض الطلاب وعدم تمكن الباحث من القراءته له .
 - ٢- عدم قدرة بعض الطلاب على الإجابة .
 - ٣- لجوء بعض الطلاب إلى تكرار كتابة ما يكتبه زملائهم .
- ثم قام الباحث بتفريغ استجابات الطلاب ، وتم تحليل مضمون تلك الإجابات بهدف التوصل إلى عدد من العبارات والأبعاد التي تعبر عن سلوك المعلم التسلطي ، وبهذا استطاع الباحث أن يحصل على مجموعة من البنود التي تعبر عن السلوك التسلطي للمعلم من وجهة نظر الطالب .
- ويوضح الجدول رقم (١١) هذه البنود ونسب تكرارها من العينة الاستطلاعية وذلك في (٤٢٨) استمارة حلت بدقة .

جدول رقم (١١) نتائج تحليل المحتوى على الاستفتاء

المفتوح لإجابات الطلاب

البنود	التكرار	البنود	التكرار
الضرب	١٩٨	يتسم بفرض الرأي	٢٩
لا يحترم طلابه	١٩١	يتسم بعدم الكفاءة في تخصصه	٢٦
يتسم بالاستهتار نحو العملية التعليمية	١٢٨	يفتقد الدفاء مع الطلاب	٢١
عدم تقبله للعملية التعليمية	١٠٤	يهدد ويتوعد الطلبة	٢٠
يتسم بالعنف في تعامله مع طلابه	٩٣	يفتقد القدرة على توضيح للمادة العلمية	١٧
يرغم طلابه على الدروس الخصوصية	٨٤	يتسم بمسرة الغضب	١٥
أخلاقه غير طيبة	٧٥	يتسم بالتعالي	١٥
لا يكثرث بمصلحة الطلاب	٥٣	يتسم بعدم التعاون	١٤
يتسم بالسيطرة في سلوكه نحو طلابه	٤٧	يبدو غير بشوش	١٠
يتسم بضعف الشخصية	٤٦	يتسم بالغرور	٩
يتسم بعدم العدل	٣٧		

ثالثاً : إعداد استبيان للمعلمين :

كان رأى أحد لسانة الصحة النفسية ، والذي كان له فضل السبق للدراسة في هذا الميدان (التسلطية) أن أقوم بعمل استبيان مفتوح بوجه المعلمين والمديرين بالمدراس ، لتعرف على وجهة نظرهم في المدرس التسلطى وبعد ذلك نقوم بعرض هذه السمات التي نحصل عليها بعد ذلك على الطلاب بعد صياغتها بأسلوب لطالب المدرس في الدراسة الاستطلاعية ، وبالتالي يقرر الطلاب بقاءها أو رفضها ، فإذا قرر الطالب بقاء العبارة أو الفقرة معني ذلك أنه يدرك المدرس أنه كذلك (كما تشير الفقرة) أما إذا رفض الطالب فمعني ذلك أنه لا يدرك المدرس التسلطى كما رآه المدرس الذي ساهم في نكر هذه السمات وقد قام الباحث بتطبيق الاستفتاء على عينة من (١٠٠) من المعلمين والمديرين والنظار .

والجدول رقم (١٢) يوضح توزيع عينة المعلمين .

جدول رقم (١٢)

عينة المعلمين التي طبق عليها الاستفتاء المفتوح

العدد	المدرسة
٦٠	١- مدرسة غمرة الثانوية الصناعية
٤٠	٢- مدرسة منشأة ناصر المعمارية
١٠٠	مجموع العينة

وكان المعلمون ضمن القائمين بتدريس المواد العلمية والفنية والثقافية في أعمار مختلفة وقد تم ذلك في الفترة من ٩ ١٢ ١٩٧٢ حتى ١٣-١٢-٩٧ م وصيغ السؤال بالصورة التالية

(*) أ.د. علاء الدين كفاي .

اكتب الصفات التي تراها من وجهة نظرك تحديق على المدرس

التسلطي

وقد حصل الباحث على عدد من الصفات من واقع خبرة هذه العينة بالتدريس وتراوحت إجابة المعلمين عن الاستفتاء في شكل صفات مرتبة لا تزيد على صفحة وبعضها كان في شكل بنود ، ثم قام الباحث بتحليل مضمون تلك الإجابات بهدف التوصل إلى عدد من العبارات التي تعبر عن السلوك التسلطي للمعلم وبهذا استطاع الباحث أن يحصل على مجموعة أخرى من البنود رتب حسب نسب تكرارها كما يلي :-

الجدول رقم (١٣)

نتائج تحليل محتوى إجابات المعلمين على الاستفتاء المفتوح

البنود	التكرار
١- متمسك برأيه ولا يقبل آراء الآخرين	٣٠
٢- الضغط على الطالب للالتحاق بالدروس الخصوصية	٢٠
٣- لا يتيح الفرصة لأن يناقشه الطلاب	١٧
٤- يهين الطلاب بالفاظ غير مهذبة	١٣
٥- لا يحاول التقرب إلى الطلاب والتودد إليهم	١١
٦- ضعف الشخصية وعدم الثقة بالنفس	٩
٧- متكبر	٨
٨- يفرض سيطرته على الآخرين	٨
٩- لئيم	٧

وبعد تفريغ إجابات الطلاب المعلمين والاطلاع على نتائج الدراسات والبحوث السابقة والأطر النظرية الخاصة بالسلوك التسلطي للمعلم ؛ تجمع لدي الباحث العديد من العبارات التي رآها الطلاب

والمعلمون والتي تشير إلى المعلم التسلطي وتم حشد هذه البنود معاً، وكان عددها (١٤٠) وتم مراجعة هذه العبارات باستبعاد المتشابه منها والذي يصعب فهمه أو يشبه في قياسه لظواهر أخرى .

وقام الباحث بكتابة كل عبارة على قصاصة من الورق ثم قام بقراءتها وتجميع العبارات القريبة من بعضها في المعنى ، والتي تعبر عن معنى معين وتم تحديد المتغير المناسب لكل مجموعة من العبارات وفي النهاية توصل الباحث إلى أحد عشر متغيراً تحت كل متغير عدد مختلف من العبارات وقد بلغ مجمل هذه العبارات (١١٧) عبارة وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد والمقصود بكل بعد منها :-

١- التهديد :

أسلوب يلجأ فيه المعلم دائماً إلى التخويف والترهيب للطلاب بطرق مختلفة مثل: الامتحانات، أو الطرد من الفصل، أو الفصل من المدرسة ، أو التعرض لعقوبة قاسية، أو العقاب بزيادة الواجب المدرسي وتقديمه في موعد محدد وذلك إذا لم يحقق الطلاب ما يريده المعلم .

٢- إساءة استخدام السلطة :

هو الاستبداد في ضبط سلوك المتعلم دون مراعاة في التخرج من الرفق إلى الشدة ، واستخدام العقاب للصارم حتى ولو كان الخطأ بسيطاً ، وهنا نجد المعلم يبادر بعقاب الطالب بمجرد وقوعه في الخطأ بشدة دون مراعاة مشاعره ، وكذلك التحكم في الطلاب وإرغامهم على الانحياز بالدروس الخصوصية وإلحاق الضرر بهم بطرق مختلفة .

٣- التعالي :

يشعر بالكبر والغرور وأن لديه من العلم ما لم يتوفر لغيره من المعلمين وأنه لا يخطئ وأن الطلاب يجب أن يخضعوا له دائماً خضوع

العبد للسيد وفقاً لمقولة (من علمني حرفاً صرت له عبداً) كما يشعر .
الطلاب بوجود مسافة كبيرة بينهم وبين المعلم .

٤- السخرية :-

بمعنى أن يلجأ المدرس إلى استخدام الألفاظ الجارحة لشعور
الطلاب والتي تخدش حياءهم غالباً ما يكون ذلك أمام زملائهم ويعمد دائماً
إلى تحقير أفكارهم ، كما يحاول أن يثير ضحك الطلاب من زملائهم
باستخدام هؤلاء الطلاب مادة لسخريته .

٥- الفظاظة (الغلظة) :

يتميز المعلم هنا باتجاهاته السالبة نحو طلابه بصفة عامة ، وبيادر
حينما يخطأ الطلاب بعقابهم بالضرب والإيذاء أو بالتقليل من شأنهم
وكرامتهم ، ولا يستطيع هذا النمط تكوين علاقات طيبة مع تلاميذه .

٦- الدوجماطية :

الولاء لطرق وأساليب التدريس التقليدية حيث يستبعد المعلم أي
تجديد سواء في الطريقة أو الأسلوب أو المنهج، وهو متمسك بما يراه في
جمود دون مرونة وعدم استعداد للتغيير في عمله أو نشاطه وهو لا يتحمل
أي جديد أو رأي آخر، ويرفض القدرات الإبداعية للطلاب ويميل إلى
الأنكفاء المحافظين .

٧- الأنانية (المنظور الشخصي الضيق) :

يرى الأمور من زاويته الشخصية ويتجه إلى الاهتمام بتحقيق
رغباته و دوافعه و مصالحه الشخصية و هو غالباً لا يراعى ظروف
طلابه و يهملهم و لا يعتد بأرائهم و ميولهم

٨- العقابية (السادية) :

بمعني أن يلجأ المدرس إلى إيقاع الأذى والعقاب المبرح للطلاب أو باستخدام الألفاظ دون توفر الأسباب الكافية لذلك ، ويعاملهم بجفاء دون مراعاة لأنميتهم ويعاقب على أقل للهفوات ويستمتع دائماً حين يمارس القسوة مع طلابه .

٩- الذاتية في الأحكام (البعد عن الموضوعية) :

حيث يتحيز المعلم لرأيه الشخصي في الحكم على الطلاب دون الرجوع إلى أية معايير موضوعية ، كما يتحيز المعلم لبعض الطلاب لتحقيق مصالحه الذاتية وهو غير منصف عندما يقوم بحل مشكلة بين الطلاب وليست لديه القدرة على وزن الأمور ، ويبني أحكامه دائماً على مصالحته الذاتية كما يضع مبررات غير حقيقية للخروج من أي مشكلة بينه وبين طلابه .

١٠- الاستبدادية :

أي الانفراد بالرأي وعدم قبول مناقشة الطلاب في أي موضوع ، وإجبارهم على تنفيذ ما يراه المدرس والاعتراض دائماً على أي سلوك مخالف من جانب الطلاب واعتقاده دائماً بأن رأيه هو الصواب .

١١- الجفاء :

غير متعاون ، وغير إنساني ، ولا يشعر الطلاب تجاهه بأي لفة أو مودة ، فهو غير متعاطف معهم ولا يهتم بسماع أفكارهم ، ويتغلب عنهم حينما يحتاجون إليه في حل مشاكلهم ، ولا يراعي مشاعرهم ولأحاسيسهم وبالتالي لا يحبه الطلاب .

رابعاً: صياغة عبارات المقياس وتجريبه على عينة من الطلاب في دراسة استطلاعية :

قام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة من الطلاب بلغ قوامها (١٠٠) طالب من مدرسة غمرة الثانوية الصناعية بالفترة الصباحية يوم ٢٨-٢-٩٨ من خمسة فصول بالصفوف الثلاثة حيث قدمت لهم قائمة تحتوي على (١٠٤) عبارات بالإضافة إلى تعليمات المقياس وورقة الإجابة وقد هدفت هذه الدراسة الاستطلاعية إلى :

١- التعرف على مدى وضوح عبارات المقياس بالنسبة لطلاب الفرق الثلاث وإلغاء العبارات التي يصعب على الطلاب فهمها والإجابة عنها ولتحقيق هذا الغرض قدم الباحث للطلاب مع المقياس ورقة إجابة تحتوي على ثلاثة أوزان (واضحة جداً) (واضحة إلى حد ما)، (غير واضحة) وعلى الطالب أن يضع علامة (صح) تحت الوزن الذي يراه يناسب العبارة ، وبعد التطبيق تم استبعاد عدد (٢٠) استمارة وجدت إجابتها نمطية ثم قام الباحث بتحليل محتوى أجوبة الطلاب، فإذا وضع الطالب علامة (صح) تحت خانة (غير واضحة) تحسب بدرجتين وإذا وضع علامة (صح) تحت خانة واضحة إلى حد ما تحسب بدرجة واحدة ويتسالي يتضح لنا أن العبارة التي تحصل على أعلى الدرجات تصبح عبارة غامضة وغير واضحة أما العبارة التي تحصل على درجات أقل تصبح أقل غموضاً على الطالب وهكذا. انظر ملحق رقم (٦) وفيما يلي جدول رقم (١٥) يوضح كيف حسبت نسب التكرار للعبارات غير الواضحة والعبارات الواضحة إلى حد ما .

وقد حذفت العبارات التي حصلت على درجة عالية في عدم الوضوح وقام الباحث بتعديل بعض العبارات كما يلي :- في جدول (١٤).

جدول رقم (١٤)

مدى وضوح عبارات مقياس التسلطية للطلاب في صورته المبينة

العبارة	واضحة إلى ما (درجة واحدة)	غير واضحة (درجتين)	درجة عدم وضوح العبارة للطالب
- يبدو المدرس مغروراً ومسدعياً بأنه يعلم ما لا يعلمه الآخرون .	٧	٦	١٩
- لا يحرص المدرس على دعم لواصر الصداقة بين الطالب .	٤	١٠	٢٤
- لا يلتفت إلينا المدرس حينما نعترض على قراراته .	٧	٨	٢٣
- لا يرحب المدرس بأي طريقة حديثه تساعد الطلاب على الفهم.	١١	٤	١٩
- يتعامل المدرس معنا معاملة سيئة ولا يحبه أحد .	٩	٤	١٧
- يتحكم المدرس على طلابه .	٨	٦	٢٠
- يتأفف المدرس من قبول أي نصيحة تقدم له .	٩	١٠	٢٩
- لا يعترف المدرس بخطئه أبداً رغم وضوح الخطأ .	٦	٨	٢٢
- يسعى دائماً إلى حب الظهور والتحدث عن نفسه .	٤	١٦	٣٦
- يبدو غامباً غير بشوش .	٩	٤	١٧
- لا يسمح بأي أسئلة من الطلاب توجه إليه لما قد تحتويه من جديد	٨	٤	١٦
- يهدد المدرس بمرسوب الطلاب ولا يدع لهم أملاً في النجاح .	٤	٨	٢٠

١٤	٢	١٠	- دائما يهتم المدرس بتكثيف بأعمال تحضه ويأمره بتنفيذ .
١٢	-	١٢	- لا يسمح المدرس بالتعبير عن وجهات نظرنا في موضوع ما .
١٨	٦	٦	- يقوم المدرس بتسخيرنا لتحقيق أغراضه كما يريد .
٢٨	١٠	٨	- يعترض المدرس بشدة على أي تصرف مخالف لآرائه .
١٧	٤	٩	يكتنبي المعلم في دفتر المكتب متنبها لمجرد حديثي مع زملائي .
١٧	٦	٥	- يشق المدرس حب السلطة ويري نفسه فيها ملكا متوجا .
١٦	٦	٤	- يعتبر أي مخالفة ولو بسيطة إخلالا بالنظام .
١٣	٤	٥	- يري المدرس دائما أنه على صواب أما المخالفون له فهم مخطئون .
١١	٢	٧	يقوم المدرس بتحديد أسماء الطلبة الذين يمثلون الفصل في بداية العام الدراسي .
١١	٢	٧	يتعامل معنا المدرس من منطلق الأعلى إلى الأدنى .
١٦	٤	٨	دائما يعاملنا المعلم بعف وكاننا غير أكملين .
١٩	٧	٤	إذا أخطأ أحد الطلاب يعنفه المدرس بشدة .
١٥	٦	٣	يرغنا المدرس على الطاعة العمياء له .

و قد حذفت العبارات التي حصلت على درجة عالية في عدم

الوضوح و قام الباحث بتعديل بعض العبارات كما في جدول ١٥ .

جدول رقم (١٥)

العبارات التي تم تعديلها في مقياس التسلطية

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
لا يسمح المدرس بأي أسئلة من الطلاب لما قد تحتويه من جديد	لا يسمح للمدرس بأي أسئلة من الطلاب الطالب توجه له
لا يحرص المدرس على دعم أواصر الصداقة بين الطلاب بعضهم البعض	لا يحرص المدرس على العلاقات الطيبة بين الطلاب عضهم البعض
يبدو المدرس مغروراً ومدعياً بأنه يعلم ما لا يعلمه الآخرون	يبدو المدرس مغروراً بأنه يعلم ما ما لا يعلمه الآخرون
دائماً يعاملنا المعلم بعنف وكأننا غير آدميين	دائماً يعاملنا المعلم بعنف لا يلق بالإنسان

٢- وقد كان الهدف الثاني للباحث من الدراسة الاستطلاعية هو للتأكد من

أن عبارات المقياس

تقيس بالفعل النمط التسلطي من المعلمين ، وأن هذه العبارات يؤكد لها الطلاب على هذا النمط حتى تصبح عبارات لها فاعليتها في قياس التسلطية ، ولذلك قام الباحث بإعطاء كل طالب في الدراسة الاستطلاعية كراسة للتعليمات ومرفق معها ورقة إجابة تحتوي على أربعة أوزان (يحدث دائماً) ، (يحدث غالباً) ، (يحدث نادراً) ، (لا يحدث) وفق ٤٠% من عينة الدراسة الاستطلاعية على عدم حدوث بعض السلوكيات الواردة بالمقياس من المعلمين بصفة عامة وهذه العبارات هي بالجدول رقم (١٦).

جسڈوز رقم (۱۶)

السلوكيات التي استبعد الطلاب حدوثها من المدرسين

۱-	لا يسمح المدرس بالتعبير عن وجهات نظرنا في موضوع ما .
۲-	يلوح المدرس بسلطته وأنه المسئول الأول عن وضع الامتحان النهائي .
۳-	لا يحاول المدرس الاستفادة من خبرات المدرسين الأكثر علماً والأكثر مهارة .
۴-	يقوم المدرس بتسخيرنا لتحقيق أغراضه كما يريد .
۵-	يكلفنا المدرس بأداء واجبات ثقل كاهلنا ولا نستطيع إنجازها .
۶-	يشجع المدرس طلاب الدروس الخصوصية عند الإجابة عن أسئلته
۷-	يستغل المدرس سلطته ويقوم بفصل من يريد من المدرسة .
۸-	ينحيز المدرس كثيراً لطلاب الدروس الخصوصية .

وقد قام الباحث باستبعاد هذه العبارات من الصورة التالية للمقياس.

- ۱- كما هدفت للدراسة الاستطلاعية أيضاً إلى معرفة الزمن المناسب لأداء الاختبار الذي يستغرقه كل طالب . وقد اتضح من التطبيق أن الزمن المستغرق للإجابة عن المقياس في هذه الصورة التي تتألف من (۱۰۴) عبارات هو ۴۰ دقيقة مما يشير إلى طول المقياس وضرورة تقليل عباراته .

خامساً : عرض عبارات المقياس على مجموعة من المحكمين :

قام الباحث بصياغة المقياس في صورة جديدة تحتوى على أحد عشر بنداً ، (۱۱۷) عبارة ، ولقد استفاد الباحث من كل المقاييس والاستبيانات السابقة ولذلك صيغت عبارات المقياس الحالي على ضوء مجموعة الاعتبارات هي :

١- أن تكون العبارة بسيطة وقصيرة بحيث لا تتجاوز خمس عشرة كلمة.

٢- أن تكون العبارة غير موحية بمعان متضاربة .

٣- أن تكون العبارات محددة من حيث معناها وألفاظها .

٤- أن تمثل ما يحدث من سلوكيات للمعلم داخل الفصل .

وقد تم عرض عبارات المقياس على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية وقد طلب من المحكمين على هذا المقياس الحكم على صلاحيته من حيث :-

١- المتغيرات التي يتكون منها .

٢- طريقة صياغة العبارات تحت كل متغير ومدى تمثيلها للمتغير الذي وضعت من أجله .

٣- إضافة ما يروونه من متغيرات أو عبارات أخرى .

وقد حدد الباحث للمحكمين المقصود بالسلوك التسلطي وكذلك التحديد الإجرائي لمفهوم التسلطية ، كما أعدت قائمة لكل محكم تحسوى على تعريف كل متغير من متغيرات المقياس وبلي كل تعريف للسؤال التالي :-

- هل المتغير مناسب لقياس تسلطية المعلم كما يدركها الطلاب وهل لدى سيادتكم تعدياً أو اقتراح ؟ وقد أعدت لكل محكم قائمة تحسوى على العبارات موزعة تحت المتغيرات التي وصل إليها الباحث ويقابلها ثلاثة أوزان هي:- (مرتبطة تماماً) - (مرتبطة إلى حد ما) - (غير مرتبطة) حيث يضع كل محكم علامة (صح) تحت الوزن الذي يراه مناسب لكل عبارة وبلي كل بعد وما يرافقه من عبارات البيانات الآتية :-

- رأي الأستاذ المحكم .

- هل العبارات السابقة مصاغة بطريقة صحيحة ؟

إذا كانت لدي سيادتكم عبارات أخرى فلتنقصن كتبها
ويوضح ملحق رقم (٣) أسماء السادة المحكمين ، كما يوضح
ملحق رقم (٧) المقياس الذي أعده الباحث للتحكيم .
وقد قام الباحث بتقريغ ملاحظات واستجابات السادة المحكمين
والتي أسفرت عن حذف أحد المتغيرات وهو المتغير { الأنانية (الأثرة) }
كما اتفق المحكمون على تعديل بعض المتغيرات وكذلك إضافة تفسير
لبعض تعريفات هذه المتغيرات. والجدول التالي يوضح تعديلات المحكمين
لتسمية كل متغير .

جدول رقم (١٧) تعديلات المحكمين لمتغيرات المقياس

أسم المتغير قبل التعديل	أسم المتغير بعد التعديل
١- التكبر	١- التعالي
٢- السلبية	٢- الغلظة والغلظة
٣- التقاليدية	٣- الدوجماطية
٤- القسوة	٤- العقابية (السادية)
٥- الذاتية في الأحكام	٥- البعد عن الموضوعية
٦- الاستبداد بالرأي	٦- الاستبدادية
٧- غير ودود	٧- الجفاء

وقد أسفرت نتيجة التحكيم عن حذف العبارات التي أخذت نسب
اتفاق تقل عن ٨٠% بالإضافة إلى عدد من العبارات الواضحة جداً ، كما
تم إعادة صياغة بعض العبارات .

وقد كانت الطريقة التي اتبعها الباحث لحساب أوزان كل عبارة
في المقياس هي كتابة أسماء المحكمين بالترتيب الأبجدي في عمود أفقي
وتحت اسم كل محكم الأوزان الثلاث للعبارة وهي (مرتبطة تماماً) -

(مرتبطة إلى حد ما) - (غير مرتبطة) ثم كتبت المتغيرات الأحد عشر في العمود الرأسي وأمام كل متغير أرقام العبارات التي تمثله في العمود التالي ، ثم قام الباحث بتفريغ أوزان المحكمين تحت اسم كل محكم في العمود الرأسي من المتغير الأول حتى المتغير الأخير وهكذا وبعد ذلك قام الباحث بعدد العلامات التي دونها المحكمون تحت للوزن الأول للعبارة (مرتبطة تماماً) وذلك في كل متغير للحصول على النسبة المئوية للاتفاق وذلك بقسمة عدد العلامات التي دونها المحكمون لكل عبارة على العدد الكلي للمحكمين وهو (٢٤)

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{(عدد الكلمات)}}{24} \quad \text{X} \quad 100$$

والجدول رقم (١٨) يوضح درجة الاتفاق بين المحكمين على المقياس في (صورته الأولية)

جدول رقم (١٨) درجة الاتفاق بين المحكمين على المقياس في صورته الأولى التجريبية

[illegible]

من الجدول السابق يتضح أن عدد العبارات المعتمدة (٧٩) تسع وسبعون عبارة تراوحت نسب الاتفاق عليها من ٨٣,٣ حتى ١٠٠ % وذلك بعد حذف العبارات التي حصلت على أقل من (٨٠%) كما قام الباحث بتقسيم العبارات المركبة إلى عبارتين أو أكثر وهذه العبارات موضحة بالجدول رقم (١٩) فأصبحت عدد العبارات بعد هذا التقسيم (٩٥) عبارة .

جدول رقم (١٩)

العبارات المركبة التي تم تقسيمها إلى عبارتين أو أكثر

١-	لا يتعاون المعلم معنا في الفصل ونجد صعوبة في تنفيذ ما يريده
٢-	لا يجعلنا نحب المادة العلمية ؛ لأنه لا يتفاهم معنا .
٣-	لا تعاملنا المعلم بالحسنى دائماً وإذا أخطأ أحد يعنفه المعلم بشدة .
٤-	يهدد المدرس برسوب الطلاب ولا يدع لهم أملاً في النجاح .
٥-	يلوح للمدرس بسلطته في المدرسة وأنه المسئول الأول عن وضع الامتحان .
٦-	يبدو المدرس مغروراً أو مدعياً بأنه يعلم ما لا يعلمه الآخرون .
٧-	لا يأخذ بمبدأ الشورى والمشاركة في العملية التعليمية .

من واقع جدول نسب الاتفاق بين المحكمين نلخص الحقائق التي نوردتها في الجدول التالي (٢٠) .

جدول رقم (٢٠)

عبارات المقياس ووضع معيار الاتفاق على العبارات

نسبتها المئوية إلى المجموع الكلي للمقياس	النسبة المئوية للاتفاق عليها	عدد العبارات المتفق عليها بين المحكمين
٥,١	١٠٠	٦
٢٠,٥	٩٥,٨	٢٤
١٦,٢	٩١,٦	١٩
١١,١	٨٧,٥	١٣
١٤,٥	٨٣,٣	١٧
٩,٤	٧٩	١١
٦,٨	٧٥	٨
٥,٢	٧٠,٨	٣
١,٧	٦٦,٦	٢
١,٧	٦٢,٥	٢
١,٧	٥٨,٣	٢
٨٥	٥٤,١	١
١,٧	٥٠	٢
٨٥	٤٥,٨	١
١,٧	٤١,٦	٢
١,٧	٣٣,٣	١
١,٧	٢٥	١
١,٧	٢٠,٨	١
١,٧	١٢,٥	١

يوضح جدول (٢١) أرقام العبارات المحذوفة من الصورة الأولى
التجريبية للمقياس.

جدول رقم (٢١)

أرقام العبارات المحذوفة من الصورة الأولى التجريبية

الجملة	أرقام العبارات المحذوفة من الصورة الأولى للمقياس	البعد
٤	٨ - ٥ - ٣ - ١	١- التهديد
٢	٥ - ٣	٢- إساءة استخدام السلطة
٣	٨٥ - ٣	٣- التعالي
١	١	٤- السخرية
٢	١٦ - ١٠	٥- الفظاظ والغلظة
-	-	٦- الدوجماطية
٦	٦-٥-٤-٣-٢-١	٧- التمرکز حول الذات
٣	١٤-١٣-١٢	٨- العدوانية
٦	١٠-٧-٤-٣-٢-١	٩- البعد عن الموضوعية
٦	١٣-١٢-٦-٤-٣-٢-١	١٠- الاستبدادية
٣	١٦-٨-٣	١١- الجفاء
٣٦		مجموع العبارات التي حذفت

ومن أهم مقترحات وتوصيات السادة المحكمين على المقياس

في صورته الأولى :

١- أن متغير القسوة يمكن أن يكون متضمناً في السادية .

- ٢- أن متغير القسوة لا يتمثل فقط في إيقاع الأذى بل أحياناً يكون بالألفاظ .
 - ٣- تغيير تسمية بعض المتغيرات مثل التقليدية إلى الدوجماتية ، ومتغير للتكبر إلى التعالى وتغيير متغير السادية إلى الفظاظنة والغلظة ، والاستبداد بالرأي إلى الاستبدادية .
 - ٤- تعريف المتغير يجب أن يكون واضحاً بدرجة واحدة لدى كل فرد ويفهمه كل فرد بمعنى واحد .
 - ٥- عمل تحليل عاملي للمقياس .
 - ٦- تقسم العبارة المركبة إلى عبارتين أو أكثر حتى لا تحتل أكثر من إجابة .
 - ٧- ترجمة المتغير إلى اللغة الإنجليزية كمصطلح أصلي .
 - ٨- استخدام الكلمات للصريحة التي تعبر عن المتغير بالمقياس .
 - ٩- أن تتضمن كل عبارة سلوكاً يستدل عليه من المتغير .
 - ١٠- مراعاة أن تلغي العبارات المباشرة لكل متغير .
 - ١١- ضرورة تجريب المقياس على عينة قليلة في دراسة استطلاعية بعد التحكيم حتى نتأكد من فهم ووضوح العبارات التي اتفق عليها المحكمون لدى الطلاب
 - ١٢- صياغة المفردات في صورة سلوكية إجرائية يسهل رصدها والاتفاق عليها .
 - ١٣- اختصار المفردات بقدر الإمكان .
- سادساً : تجريب المقياس في دراسة استطلاعية :
- وبعد التحكيم الأول قام الباحث بتجريبه في دراسة استطلاعية على عينة قوامها (١٠٠) طالب وقد بلغ عدد العبارات التي قدمت للطلاب (٩٥)

عارة ملحق رقم (٨) وكانت نتيجة هذه الدراسة عدم فهم بعض الكلمات وقد تم تعديلها كما هو موضح في جدول رقم (٢٢)

جدول رقم (٢٢)

تعديل العبارات التي اتضح غموضها على الطلاب

مسلسل	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
١-	باستعلاء	بتكبير
٢-	تنصاع	نطيع
٣-	الطرق التقليدية	الطرق القديمة
٤-	يتماذى المعلم	يستمر المعلم
٥-	يتأفف المعلم	لا يقبل المعلم
٦-	دعم أو اصر الصداقة	العلاقات الطيبة

كما وجدت بعض الجمل الغامضة جداً على الطلاب وقد تم حذفها

وهي في جدول رقم (٢٤)

جدول رقم (٢٣) الجمل الغامضة التي حذفت من المقياس

١-	يهدد المدرس برسوب الطلاب .
٢-	يقوم المدرس بتكليفنا بأعمال تخصه ويأمرنا بتنفيذها .
٣-	يعشق للمدرس حب السلطة ويرى نفسه فيها ملكاً متوجاً .
٤-	يقوم المدرس بتسخيرنا لتحقيق أغراضه كما يريد .
٥-	يكتبني المعلم في دفتر المكتب متغيباً لمجرد حديثي مع زملائي في الفصل
٦-	لا يعترف المدرس بخطئه رغم وضوح الخطأ .
٧-	يهتم المدرس بطلاب الدروس الخصوصية عند الإجابة عن أسئلته أثناء الشرح .
٨-	يعترض المدرس دائماً بشدة على أي تصرف من الطلاب مخالف لرأيه .

سابعا : تحكيم الصورة الثانية للمقياس :

بعد ذلك قام الباحث بإعداد الصورة الثانية للتحكيم تتألف من عشرة متغيرات بعد إلغاء متغير التمرکز حول الذات وقد احتوت الصورة الثانية التي قُمت للمحكّمين على (٨٧) عبارة ، ملحق (٩) وقد أسفرت نتيجة التحكيم الثاني للمقياس عن حذف سبع عبارات لم تحصل على نسب اتفاق ٨٠% ، والجدول رقم (٢٤) يوضح نسب الاتفاق بين المحكمين على المقياس في صورته الثانية التجريبية .

ومن واقع جدول نسب الاتفاق بين المحكمين نلخص الحقائق التي بوردها في الجدول التالي .

جدول رقم (٢٤) نسبة الاتفاقات بين المحكمين على المقياس في صورته اللغوية العربية

[illegible]

جدول رقم (٢٥)

العبارات المتفق عليها من قبل المحكمين

عدد العبارات المتفق عليها بين المحكمين	نسبة الاتفاق	نسبتها المئوية إلى المجموع الكلي للمقياس
٦٣	١٠٠	٧٢,٤
١٤	٨٣	١٦,٠٩
٧	٦٦,٦	٩,١٩
٣	٨٠	٣,٤٤

وفيما يلي جدول (٢٦) يوضح أرقام العبارات المحذوفة من الصورة الثانية التجريبية للمقياس .

جدول رقم (٢٦)

أرقام العبارات المحذوفة من الصورة الثانية التجريبية للمقياس

الجملة	أرقام العبارات المحذوفة بعد التحكيم الثاني للمقياس	العدد
-	-	١- التهديد
٢	٩ - ٣	٢- إساءة استخدام السلطة
٣	٢	٣- التعالي
-	-	٤- السخرية
-	-	٥- الغفظة والغلظة
١	٧	٦- الدوجماطية
-	-	٧- العدوانية
-	-	٨- البعد عن الموضوعية
١	٤	٩- الاستبدادية
٢	١٦- ٦	١٠- الجفاء
٧		المجموع

يتضح من الجدول السابق أن عدد العبارات التي حصلت على نسب اتفاق تتراوح بين ٨٠% إلى ١٠٠% هي (٨٠) عبارة وذلك بعد التحكيم الثاني .

ثامناً : تجريب المقياس بعد التحكيم الثاني :

بعد التحكيم الثاني للمقياس وحذف بعض العبارات قام الباحث بتجريبه على عينة صغيرة بلغت (١٥) طالباً وذلك بصورة فردية وقد سحبت العينة من مدرسة منشأة ناصر المعمارية ، وقد اتضح من هذه التجربة اتفاق معظم الطلاب على غموض العبارات التالية والتي تم تعديلها كما يتضح من الجدول (٢٧)

جدول (٢٧)

العبارات التي تم إدراك غموضها من جانب الطلاب

م	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
١	لا يرحب المدرس بأى طريقة حديثة تساعد على الفهم .	لا يرحب المدرس بأى طريقة جديدة تساعد على الفهم .
٢	لا يقتنع المعلم بآرائنا مهما جئنا ببراهين .	لا يقتنع المعلم بآرائنا فى الأنشطة المدرسية .
٣	يبدو عابساً وغير يشوش .	يبدو غاضباً معظم الوقت .
٤	المدرس لا يدع لنا أملاً فى النجاح .	المدرس يحدثنا عن صعوبة الامتحان.
٥	يستمع المعلم بعقابنا حينما نخطئ التصرف .	يحب المدرس دائماً عقابنا عندما نخطئ .

وبذلك أصبحت الصورة النهائية للمقياس تتألف من عشرة متغيرات ، (٨٠) عبارة وزعت بطريقة عشوائية حتى لا يتعرض المفحوص لأى تسلسل معين بذاته ، أو متغير من متغيرات المقياس وقد تضمنت الصورة النهائية ورقة للتعليمات و ورقة الإجابة عن عبارات المقياس (ملحق (١٠)

تعليمات المقياس :

قام الباحث بعد ذلك بوضع المقياس في صورته النهائية مشتملاً التعليمات الخاصة به والتي يجب على كل طالب اتباعها عند الإجابة عن المقياس.

تاسعاً : تصميم ورقة إجابة المقياس وريقة التصحيح :

نظراً لكبر حجم عينة الدراسة واختصار التكاليف قام الباحث بإعداد ورقة إجابة للمقياس زوتت بخانات لإيضاح البيانات الأولية للمفحوص مثل المدرسة ، الفصل ، مدرس المادة :- دون التأكيد على ذكر اسم المفحوص وترك الحرية للطلاب لكتابته أولاً وذلك استناداً إلى ما اتبعته بعض الدراسات النفسية وحتى يجب الطلاب عن عبارات المقياس دون خوف الاطلاع عليها من المدرس ، وقد تم تصميم ورقة الإجابة ليسهل بعد ذلك إستخدام المفاتيح المتقبة متضمنة جميع بنود عبارات المقياس وعددها (٨٠) تبدأ ووضع في آخر ورقة الإجابة جدول بالعشرة متغيرات للمقياس لتسجيل الدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل متغير وقد صيغت عبارات المقياس بصورته بطريقة ليكرت Likert (التقديرات المجملّة) والتي ابتكرها عام ١٩٣٢ .

(صفوت فرج ، ١٩٨٠ ، ص ٦٢٢)

بعد أن اختزلت درجات الموافقة إلى أربع درجات بدلاً من خمس درجات (يحدث دائماً) ، (يحدث غالباً) ، (يحدث نادراً) ، (لا يحدث) حيث تحصل الاستجابة الأولى على ثلاث درجات وتحصل الإجابة الثانية على درجتين والثالثة على درجة واحدة والرابعة (صفر) وبذلك تصبح الدرجة الكلية للمقياس الذي يحتوى على (٨٠) عبارة هي (٢٤٠) درجة إذا أجاب الطالب بعلامة (√) في خانة يحدث دائماً على جميع البنود بأقل

درجة يحصل عليها المفحوص هي (صفر) إذا أجاب الطالب بوضع علامة (√) في خانة لا يحدث بجميع بنود المقياس .
ولسرعة التصحيح وتقليل النكاثيف استخدم الباحث المفاتيح المنقبة لكل متغير من متغيرات المقياس في عملية التصحيح وذلك وفق الاوزان الأربعة الموضوعه أمام كل عبارة في مفتاح التصحيح والتي تخرج بين الحدوث وعدمه (٣ - ٢ - ١ - صفر) وقد قام الباحث بإلغاء الاستمارات التي كانت تسودها النمطية أو التي قام الطالب بتسليمها للباحث قبل أن يمضى على وقت للتطبيق ٢٠ دقيقة .

والجدول رقم (٢٩)

بوضح متغيرات مقياس التسلطية وأوعيته

المتغير	ما يقيسه	أرقام العبارات التي تمثلها	عدد العبارات
الأول	التهديد	١٠، ٢٠، ٣٠، ٤٤، ٥٦	٥
الثاني	إساءة استخدام السلطة	٦٠، ٥١، ٤٩، ٣٧، ٢٥، ١٥، ٥٠، ٦٦، ٧١، ٧٥	١٠
الثالث	التعالي	٢، ١٢، ٢٢، ٣٢، ٤٦، ٥٨، ٦٥، ٧٠	٨
الرابع	السخرية	٤، ١٤، ٢٤، ٣٦، ٤٨	٥
الخامس	لفظاظلة والغلظة	٦، ١٦، ٢٦، ٣٨، ٥٠، ٥٢	٦
السادس	الدجماتية	٣، ١٣، ٢٣، ٣٤، ٤٧، ٥٩	٦
السابع	العدوانية	٧٩، ٧٧، ٧٣، ٦٨، ٦٤، ٦٢، ٥٥، ٤٣، ٢٩، ١٩، ٩١	١١
الثامن	البعد عن الموضوعية	١٧، ٧، ٢٧، ٤٠	٤
التاسع	الإستبدادية	٨، ١٨، ٢٨، ٤٢، ٥٤، ٦١، ٦٧، ٧٢، ٧٦	٩
العاشر	الجفاء	١١، ٢١، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٩، ٤١، ٤٥، ٥٣	٩
		٥٧، ٦، ٦٦، ٧٤، ٧٨، ٨٠، ١	١٦
المجموع			٨٠

زمن الاختبار:

روعى عدم تحديد زمن معين للمقياس لمراعاة الفروق الفردية بين المفحوصين وحتى لا ينتهى المفحوص من الإجابة عن المقياس فى عجلة ولتكون هناك فرصة كافية للإجابة عن جميع العبارات كما أن عنصر الزمن فى هذا النوع من المقاييس (الشخصية) غير ملازم وغير محدد تحديداً دقيقاً وقد تبين أن تطبيق المقياس يستغرق فى المتوسط (٢٥,٥ دقيقة) وقد أمكننا الحصول على هذا الزمن التقريبى من خلال حساب متوسط الفترات الزمنية التى لاحتاجها كل تلميذ من عينة التقنين .

عاشراً :- إجراءات تقنين المقياس :

بعد أن أعد الباحث المقياس فى صورته النهائية عمد إلى إجراءات تقنيه قبل إجراء الدراسة الأساسية وقد انتقى عينة تقنين من بين مجتمع العينة كما يلى:

جدول (٢٩) عينة تقنين مقياس التسطية

العدد	المدرسة
٤٠	مدرسة غمرة الثانوية الصناعية
٣٠	مدرسة منشأة ناصر المعمارية
٣٠	مدرسة أحمد ماهر للصناعية

حساب الثبات :

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية (Split Half) للتحقق من ثبات المقياس وحسبت معاملات الارتباط بين درجات الاختبار الزوجية والفردية التى حصل عليها المفحوص فى نصفى الاختبار وبذلك تحقق الباحث من الاتساق الدخلى للمقياس .

(فولد أبو حطب وأما صادق ، ١٩٨٧ م ، ص ١١٤)

ويوضح جدول (٣٠) معاملات الثبات ونتيجة التصحيح من أثر

التجزئة لمتغيرات المقياس والمقياس ككل .

جدول (٣٠) معاملات الثبات لمقياس التساوية ونتيجة

التصحيح من أثر التجزئة حيث $n = (١٠٠)$

م	العينة	
	المتغير	(١٠٠) معامل الثبات
١	التهديد	٠,٢٢٦
٢	إساءة استخدام السلطة	٠,٣٠٣
٣	التعالي	٠,٩٩٤
٤	السخرية	٠,٥٠٩
٥	الغفظة والغلظة	٠,٣٤٤
٦	الدوغماتية (المحافظة)	٠,٣٠٥
٧	العقابية (السادية)	٠,٢٦٥
٨	البعد عن الموضوعية	٠,٣٤٨
٩	الاستبدادية (التشبثية)	٠,٤٠٢
١٠	الجفاء	٠,٣٣٥
	معامل الثبات للمقياس ككل	٠,٩٧٨
		٠,٩٧٩

يتضح من جدول (٣٠) أن معاملات الثبات بين درجات الطلاب

الفردية والزوجية تتراوح بين ٠,٢٢٦ ٠,٩٧٨ وكانت المعاملات دالة عند

مستوى ثقة ٩٩ % ومستوى شك ١ % عدا الأبعاد (١٠ ، ٩ ، ٨ ، ٤)

فكانت المعاملات دالة عند مستوى ثقة ٩٥ % ومستوى شك ١ % .

ثانياً : حساب الصدق :

١- تجريب الصورة المبدئية للمقياس :

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق تجريبه على عينة استطلاعية للتعرف على مدى وضوح العبارات لعينة للتطبيق ، حتى يصبح المقياس يعد ذلك سهل تطبيقه وحتى لا يؤثر غموض بعض العبارات في لجوبة المفحوص في المقياس ، وقد قام الباحث بتطبيق المقياس في مختلف مراحل إعداد الأولى قبل التحكيم الأول والثانية بعد التحكيم الأول ولثالثة بعد التحكيم الثانى ، والرابعة قبل إعداد المقياس فى صورته النهائية وذلك على عينة صغيرة، وقد اتضح فى كل مرات التطبيق غموض بعض العبارات التى تم إلغاء بعضها الآخر وتعديل بعضها الآخر وقد سبق عرضها بالجدول .

٢- الصدق للمنطقى : Logical validity

ويهدف إلى الحكم على مدى تمثيل الاختبار الميدان الذى يقيسه . وفكرة الصدق للمنطقى تقوم فى جوهرها على اختيار الأسئلة التى يتضمنها المقياس بالطريقة الطبقيّة العشوائية التى تمثل ميدان القياس تمثيلاً إحصائياً صحيحاً . (فؤاد للبهى السيد ، ١٩٧٩ م ، ص ٥٥٢)

ويطلق على هذا النوع من الصدق فى بعض الأحيان الصدق الظاهرى الذى يحدد مدى مناسبة الاختبار لما يقيس ولمن يطبق عليهم ، وتبدو فى وضوح البنود ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذى يقيسه الاختبار وفقاً لما يقرره المتخصصون فى المجال موضوع القياس .

(سعد عبد الرحمن ، ١٩٩٨ م ، ص ١٨٤)

وقد قام الباحث بعرض المقياس على لجنة من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين فى علم النفس والصحة النفسية ، وقد اعتمد

الباحث على الإبقاء على كل العبارات التي حصلت على نسب اتفاق ٨٠% حتى ١٠٠% وقد انضح أن ٦٣ عبارة حصلت على ١٠٠% اتفاق بينما حصلت ١٤ عبارة على ٨٣% اتفاق .

٣- الصدق العاملي Factorial validity

لزيادة التحقق من صدق المقياس قام الباحث بإجراء تحليل عاملي حيث يرى (سعد عبد الرحمن) أن الصدق العاملي يعتمد على منهج التحليل العاملي الذي تقوم فكرته على تحليل مصفوفة معاملات الارتباط بين الاختبارات للوصول إلى العوامل التي أدت إلى إيجاد هذه المعاملات (نفس المرجع ، ١٨٥) .

وقد قام الباحث بإدخال البيانات الخاصة لعدد ٢٣٠٠ طالب باستخدام الحاسب الآلي برنامجي إكسيل (SPSS) وقد بدأت خطة التحليل الإحصائي لهذا الأسلوب بالحصول على المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل متغير من متغيرات المقياس ثم على متغيرات المقياس مجتمعة ثم تم حساب المصفوفة الارتباطية وتم استخدام معادلة بيرسون Person للدرجات الخام في حساب معاملات الارتباط المدونة في المصفوفة ، وقد استخدمت طريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج ؛ وذلك لتحليل المصفوفة الارتباطية لما تمتاز به هذه الطريقة في أن كل عامل يستخلص أقصى تباين بين المتغيرات ويمكن بها استنفاد أقصى تباين ممكن للمتغيرات في أقل عدد ممكن من العوامل وهذا يزيد من قيمتها التفسيرية. (صفوت فرج ، ١٩٨٠ م ، ص ٢٣٠)

وقد أسفر التحليل العاملي على مجموعة من العوامل قام الباحث بتصنيفها بناء على المعايير الآتية .

١- تم استبعاد العوامل التي تقل جنورها للكامنة عن واحد صحيح والجذر الكامن هو مجموع مربعات تشعبات كل المتغيرات على كل

عامل على حده من عوامل المصفوفة، ويتناقص الجذر الكامن فى مصفوفة الارتباط من عامل إلى آخر حيث يصبح العامل الأول ذو أكبر جذر كامن. (نفس المرجع ، ص ١٤٨ - ١٤٩) .

٢- استبعدت العوامل التى يقل تشبع المفردات بها عن ١٠ باعتبار أن عينة الدراسة (٢٣٠٠) وهو مستوى دلالة للتشبعات الذى أخذنا به فى دراستنا الحالية ويوضح جدول ٣١ حساب المتوسطات والانحرافات للمعيارية لأبعاد المقياس .

جدول (٣١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات المقياس

م	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعيارى
١	البعد عن الموضوعية	١٦,٨٢	١٥,١١
٢	إساءة استخدام السلطة	١١,٤٠	٩,١٦
٣	الاستبدادية	٨,٨٥	٨,٤١
٤	للدوجماتية (المحافظة)	٥,٦١	٥,٦٤
٥	للتعالى	٧,٦٧	٧,٥٩
٦	العقابية (السادية)	١١,٧٠	١٠,٣٢
٧	للسخرية	٥,٤٤	٥,٢٢
٨	للفظاظة والغلظة	٥,٨١	٥,٥٤
٩	التهديد	٤,٣٨	٤,٥٧
١٠	الجفاء	٣,٦٧	٣,٦٩
	المجموع الكلى	٨١,٣٩	٧٠,٣٧

يتضح من جدول ٣١ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات المقياس العشرة والمجموع الكلي :

حساب معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية

استخدمت معادلة بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين متغيرات الارتباط العشرة وكذلك المجموع الكلي ونظراً لأن عينة الدراسة ٢٣٠٠ طالب فتكون درجات الحرية لهذه المجموعة ٢٣٠٠ - ٢ ويدل معامل الارتباط $+ ٠,٠٦٢$ أو يزيد على دلالة إحصائية بدرجة ثقة ٠,٩٥ ويدل معامل الارتباط $+ ٠,٠٨١$ أو يزيد على دلالة إحصائية بدرجة ثقة ٠,٩٩ ويوضح جدول (٣٢) المصنوفة الأصلية للارتباطات).

جدول (٣٢) المصفوفة الأصلية للارتباطات

د	المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
١	البعد عن الموضوعية	١,٠٠										
٢	إساءة استخدام السلطة	٠,٨٨	١,٠٠									
٣	الاستبدادية	٠,٩١	٠,٨٨	١,٠٠								
٤	الدوجماطية	٠,٨٨	٠,٨١	٠,٨٦	١,٠٠							
٥	التمالي	٠,٨٩	٠,٨٦	٠,٩٠	٠,٨٧	١,٠٠						
٦	السادية	٠,٨٩	٠,٨٩	٠,٩٠	٠,٨٣	٠,٨٧	١,٠٠					
٧	السخرة	٠,٨٦	٠,٨٤	٠,٨٥	٠,٨١	٠,٨٤	٠,٨٥	١,٠٠				
٨	اللفظية والغلظة	٠,٨٧	٠,٨٦	٠,٨٧	٠,٨٣	٠,٨٧	٠,٨٧	٠,٨٥	١,٠٠			
٩	التهميد	٠,٨٠	٠,٨١	٠,٨٢	٠,٧٧	٠,٨٢	٠,٨١	٠,٧٧	٠,٨٢	١,٠٠		
١٠	الجفاء	٠,٧٥	٠,٧٧	٠,٧٨	٠,٧٤	٠,٧٨	٠,٧٧	٠,٧٣	٠,٧٧	٠,٧٩	١,٠٠	
	السموع الكلي	٠,٩٦	٠,٩٣	٠,٩٥	٠,٩١	٠,٩٤	٠,٩٥	٠,٩٠	٠,٩٣	٠,٨٨	٠,٨٣	١,٠٠

ن = ٢٣٠٠

يتضح من مصفوفة الارتباط أن جميع المعاملات دالة إحصائياً ، كما أن جميعها موجبة مما ينبه إلى ظهور عامل عام في مصفوفة العوامل نتشبع عليه جميع أبعاد المقياس ويوضح جدول (٣٣) مصفوفة العوامل قبل التدوير كما يوضح جدول (٣٤) المصفوفة موضحاً بها معامل الشيعر والجذر الكامن .

مدرسة رقم (٢٣) متوسطة النور قبل التغيير لبناء الجديدة النور قبل

م	المختبرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
١	الكلى	٠,٩١٨٦١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٩١٨٦١
٢	المرشدية	٠,٩٥١٤٢	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	-٠,١٤١١٦	-٠,١٠٣١٢	٠,٠٠٠	٠,٩١٠٨٤	٠,٩٥١٤٢
٣	اليد عن	٠,٩١٨٥٦	٠,١٤١١٧	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	-٠,١٩١٤٨	-٠,١٧٣٢٨	٠,٩١٨٥٦
٤	المشروعية	٠,٩٤٤٥٤	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	-٠,١٦٥٠٢	٠,٢٣٤٩٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٩٤٤٥٤
٥	الطبية	٠,٩٤٣١٥	٠,٠٠٠	-٠,١٧٢٧٣	٠,٠٠٠	-٠,١٥٠٤٨	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	-٠,١٢٢٥٠	٠,٢٠٣٣٤	٠,٠٠٠	٠,٩٤٣١٥
٦	إقامة استخدام	٠,٩٣٧٨٢	٠,٠٠٠	-٠,١٦٧٤١	٠,٠٠٠	-٠,١٧٥١٩	٠,٠٠٠	٠,١٨٦٤٥	٠,١٢٣٧٩	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٩٣٧٨٢
٧	الطبية	٠,١٣٣٦١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	-٠,٢١٥٥٢	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,١٣٣٦١
٨	الطبية	٠,٩١٠٨٨	-٠,١١٣٣٧	٠,٢٠٨٣٣	٠,٢٠٨٣٣	٠,٢٩٠٤٥	-٠,١٠٩٢٢	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٩١٠٨٨
٩	المرشدية	٠,٩١٠٨١	-٠,١١٣٣٧	٠,٢٠٨٣٣	٠,٢٠٨٣٣	٠,٢٩٠٤٥	٠,٠٠٠	٠,١٥٨٢٧	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٩١٠٨١
١٠	اليد عن	٠,٨٨٨٢٦	٠,٢١١٧١	-٠,١٤٣٥٢	-٠,١٣١١٤	٠,١٠٣٢٨	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٨٨٨٢٦
١١	اليد عن	٠,٨٤٨٧٥	٠,٤٦٥٤١	٠,١٣٣١٤	-٠,٢١٠٥٢	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٨٤٨٧٥

جدول رقم (٣٥) مصفوفة التوصل بعد التكرار

٢	المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
١	للمرجعية	٠,٧٤	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٢٦	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,١٩	٠,١٩	٠,١٦	٠,١٦	٠,١٦
٢	للمجموع الكلي	٠,٤٠	٠,٣٦	٠,٣٧	٠,٣٤	٠,٣٤	٠,٢٨	٠,٢٩	٠,٢٥	٠,٢٣	٠,٢١	
٣	لجناة	٠,٧٤	٠,٨١	٠,٧٣	٠,٢٨	٠,٢٠	٠,١٨	٠,١٦	٠,١٥	٠,١٣	٠,١٢	
٤	للمغرية	٠,٣٠	٠,٢٩	٠,٧٢	٠,٢٦	٠,٢٥	٠,١٣	٠,٢٠	٠,١٨	٠,١٦	٠,١٦	
٥	للقهيد	٠,٢٦	٠,٣٥	٠,٢٥	٠,٧٤	٠,٢٧	٠,٢١	٠,١٨	٠,١٧	٠,١٥	٠,١٤	
٦	لباية مستخدم	٠,٣٠	٠,٢١	٠,٣٢	٠,٣٠	٠,٩٤	٠,٢٤	٠,١٩	٠,١٩	٠,١٧	٠,١٧	
٧	للمطلة											
٨	للمرجعية	٠,٣١	٠,٣٢	٠,٣٣	٠,٣١	٠,٢٦	٠,١١	٠,٢٢	٠,٢٠	٠,١٧	٠,١٧	
٩	للمرجعية	٠,٣٨	٠,٣٢	٠,٣١	٠,٣٠	٠,٢٦	٠,٢١	٠,٢٢	٠,٢٠	٠,١٩	٠,١٩	
١٠	للمرجعية	٠,٣٨	٠,٣٢	٠,٣١	٠,٣٠	٠,٢٨	٠,٢٥	٠,٢٦	٠,٢٣	٠,٢١	٠,٢١	
١١	للمرجعية	٠,٤١	٠,٢٨	٠,٣٤	٠,٢٨	٠,٢٩	٠,٢٥	٠,٢٥	٠,٢٢	٠,٢١	٠,٢١	

ومن خلال النظر إلى مصفوفة العوامل قبل التدوير (٣٣)
نلاحظ أن صدق المقياس ككل يساوى (واحد صحيح) كما نلاحظ أن
مدى جميع تشبعات أبعاد المقياس تراوحت ما بين ٠,٨٤ إلى ٠,٩٥ وهى
مرتفعة إشارة إلى الصدق العاملى لمقياس التساوية ، كما تشير التشبعات
العالية إلى ارتباط المتغيرات للمقياس ارتباطاً يكاد يكون تاماً موجباً .

ويفسر هذا العامل العام بأنه جمع جميع الاختبارات الفرعية المتضمنة فى
المقياس وسحبت تشبعاً عالياً ولم تظهر أى معاملات لها دلالة فى العوامل
الأخرى ، حيث إن جميعها نقل عن الولحد للصحيح . وعلى هذا فسرنا
العامل العام فقط أما بالنسبة للثبات العاملى فقد اعتمد الباحث على
اشتراكيات العوامل التى قدرت (واحداً صحيحاً) فى المقياس ككل ، كما
بلغت من ٠,٩٧ إلى ١,٠٠ لمختلف أبعاد المقياس وبذلك يكون الباحث قد
تحقق من صدق وثبات المقياس من خلال منهج التحليل العاملى

أيضاً نلاحظ من مصفوفة العوامل بعد التدوير جدول (٣٥) أن أغلبها
معاملات صفرية وغير دالة وتشبعاتها لا تصلح للتفسير ، حيث قسمت
على العوامل تقسيماً ليس له معنى بعدما كانت مجتمعة للعامل العام
وبالتالى تم إهمالها والاعتماد فقط على العامل العام قبل التدوير .

ثالثاً : إجراءات البحث :

وتشمل طريقة تطبيق الأدوات وتصحيحها والمعالجة الإحصائية
للنتائج التى تم الحصول عليها ومناقشة النتائج وتفسيرها ثم الخروج
بالتوصيات .

تطبيق الأدوات :

بعد اختيار العينة وتحديد أدوات البحث والتي تتضمن مقياس الميول نحو المواد الدراسية ومقياس بيئة الفصل ومقياس التسلطية كما يدركها الطالب قام الباحث بإجراءات التطبيق .

ثانياً : التطبيق على عينة الدراسة الأساسية :

تم التطبيق على عينة الدراسة الأساسية لمقاييس الثلاثة بعد تقنينها وبعد الموافقة من الإدارة العامة للأمن بالوزارة ، وموافقة أمن المحافظة بمديرية التربية والتعليم بتصريح أمن رقم (٢٠٩) اتجه الباحث للإدارات التعليمية التي تم اختيارها ، وبعد التصريح بالموافقة بالتطبيق في المدارس التابعة لكل إدارة قام الباحث بالتوجه إلى كل مدرسة لشرح الهدف من الدراسة لمدير المدرسة قبل التطبيق وقد سمحت إدارة كل مدرسه بالتطبيق لأدوات البحث وكان يتم التطبيق على النحو التالي .

١- مقياس بيئة الفصل.

٢- مقياس الميول نحو المواد الدراسية .

٣- مقياس للتسلطية .

أولاً : التطبيق لمقياس بيئة الفصل على الطلاب :

قام الباحث بتحديد ضوابط العينات للفصول المختارة وتم اختيار بداية الفترة الدراسية للتطبيق حيث يكون الطلاب أكثر نشاطاً ، وكان يتم توزيع تعليمات المقياس للطلاب ووليهم كتيب الإجابة وكان شرطاً ضرورياً عدم وجود مدرس المادة المحددة داخل الفصل أثناء التطبيق؛ حتى لا يصبح عاملاً دخيلاً مؤثراً في مصداقية النتائج ، وتم تحذير الطلاب من وضع أى علامات في كتيب الأسئلة والتعليمات ، وقد راعى الباحث توفير الهدوء والراحة والإضاءة الجيدة لدخل الفصل ، وتوفير المقاعد الكافية

للجنوس لسهولة التطبيق. وكانت عينة التطبيق في الفصل تتراوح من ١٥ : ٣٠ طالباً وكان الباحث يقوم بشرح تعليمات المقياس وبعض المعاني غير الواضحة وخطه السير فيه مستخدماً السبورة وذلك في حالة غموض هذه التعليمات على بعض الفصول وكان يتم توزيع الأقسام لمن لا يملك من الطلاب ، وكانت فترة الإجابة عن المقياس تستغرق (١٥ دقيقة) وكان الباحث يكرر على أسماع الطلاب أن هذه الاستمارات لا يراها المدرس ، وهي محاولة لحل مشاكلهم داخل المدرسة ، كما راعى الباحث تنظيم جلوس الطلاب حتى يتمكنوا من سماع التعليمات ورؤية الباحث بسهولة أثناء شرح التعليمات ، وقد تم استبعاد الطلاب الذين سبق فصلهم لتكرار الغياب عن المدرسة باعتبار أنهم لم يكونوا فكره شاملة عن معلم المادة .

ب- تطبيق مقياس بيئة الفصل على المعلمين :

أما بالنسبة لتطبيق المقياس على مدرس الفصل فكان يتم بطريقة فردية ذاتية ؛ حيث يعطى المقياس للمدرس للإجابة عنه بعد أن يقوم الباحث بذكر اسمه ووظيفته والجهة التابع لها والهدف من البحث وسؤال المدرس عن رغبته في التعاون للإجابة عن المقياس وأن أجوبتهم على المقياس لغرض البحث العلمي فإذا ما أبدى المدرس تعاوناً يتم التطبيق عليه وإذا أحجم عن التعاون يستبعد من العينة . ويعطى المقياس للمدرس للإجابة عنه بعد شرح تعليماته وكتابة المادة التي يقوم بتدريسها والفصل على المقياس ، أما الاسم فيترك له حرية كتابته وكانت تستغرق فترة الإجابة من كل مدرس على المقياس (١٠ دقائق) وكان يتم التطبيق على المدرسين ما بين الحصص أو أثناء فترات الحصص الاحتياطية .

ثانياً : تطبيق مقياس الميول نحو المواد الدراسية :

كان الباحث يقوم بتوزيع المقياس بالتعليمات وينترك فرصة للطلاب لقراءة التعليمات وبعد ذلك يشرح الهدف من المقياس ويقوم بشرح بعض الأمثلة وطريقة الإجابة عن عبارات المقياس ، وكان الباحث يكرر على أسماع الطلاب أن هذه العبارات التى يشملها المقياس تخص مادة محددة ولتى سبق تحديدها فى تطبيق مقياس بيئة الفصل وكان الباحث يراعى الشروط السابقة فى التطبيق مع توافر العلاقة الطيبة مع الطلاب ويعقب ذلك رلحه (١٠ دقائق) لتطبيق المقياس الثالث .

تطبيق مقياس التسلطية :

تم تطبيق المقياس بعد تقنيه على البيئة المصرية وقد حرص الباحث على أن يكون ثالث مقياس فى التطبيق هو التسلطية ، حتى يضمن الباحث أن النفس العاطفى والألفة بينه وبين الطلاب قد وصلا إلى أعلى مستوى ، وبالتالي تصبح أجوبتهم عن المقياس دون خوف من معلم المادة، وقد أكد الباحث فى بداية التطبيق أن عبارات المقياس تتناول نمط العلاقات بينه وبين معلم مادة (كذا) ، ولتى يقوم بتحديدها الباحث فى بداية التطبيق ، وكان الباحث يقوم بتوزيع المقياس متضمناً التعليمات والمفردات وورقة الإجابة ولتحت الفرصة للطلاب لعنم كتابة الاسم حتى يجيب كل طالب بدون خوف وبصرحة كاملة ، وكان الباحث يكرر على أسماع الطلاب أن أجوبتهم عن المقياس لغرض البحث العلمى ولنها تخص الباحث فقط وليس من حق المدرس أو الإدارة الإطلاع عليها ، وبعد إعطاء الفرصة للطلاب لقراءة التعليمات كان للباحث يقوم بتوضيح طريقة وضع العلامة (√) تحت الوزن الذى يحدده الطالب مستعيناً بالسبورة داخل الفصل ، وقد استغرقت فترة الإجابة على المقياس (٢٥ دقيقة) ولم

يذكر الباحث للطلاب أو المعلمين أنه مقياس في التسلسلية ولكن كتب عليه مقياس الشخصية .

ويمكن تلخيص النقاط التي روعيت عند تطبيق المقاييس الثلاثة فيما يلي:

١- يذكر الباحث اسمه ووظيفته ومكان عمله ، ثم يخبر المفحوصين بأهداف البحث وأهميته وأنه وسيلة للوقوف على المشاكل المتعددة التي يواجهونها داخل المدرسة أو الفصل ، وأن هذه فرصة لكل مفحوص كي يعبر عن رأيه بصندوق وصراحة وذلك حتى يصبح كل مفحوص حريصاً على الأداء الجيد في الاختبار وبالتالي تصبح نتيجته صادقة .

٢- كان الباحث يتأكد قبل التطبيق من استعداد المفحوصين للتعاون .

٣- تنظيم الطلاب في أماكن الجلوس داخل الفصل .

٤- استبعاد الطلاب الذين سبق فصلهم من المدرسة لتكرار الغياب والذين لديهم مشاكل تتعلق بالنظام المدرسي .

٥- توزيع المقياس وتوفير الأقلام لمن لا يملك من الطلاب .

٦- قراءة تعليمات المقياس للطلاب وشرح طريقة الإجابة عن المقياس .

٧- تحديد مادة دراسية معينة أو مدرس معين في حالة تطبيق مقياس التسلسلية .

٨- ترك الحرية للطلاب للإجابة عن المقياس وبعد الانتهاء من الإجابة تعطى راحة لمدة ١٠ دقائق يليها توزيع للمقياس التالي وهو مقياس الميول نحو المواد الدراسية

٩- كان الباحث يتأكد قبل التطبيق أن مدرس المادة منتظم مع الطلاب ويقوم بالتدريس لهم من بداية العام الدراسي ، كما كان يتأكد من جنس المعلم عن طريق سؤال الطلاب حيث طبق البحث على الذكور

١٠- قام الباحث بالتطبيق بنفسه دون الاستعانة بأى مدرس من المدرسة ،
وقد ساعد الإخصائى الاجتماعى فى توجيه الطلاب وحثهم على
التعاون مع الباحث وذلك فى بعض المدارس .

١١- كان الزمن المستغرق فى قراءة التعليمات والامثلة والإجابة عن
الأسئلة بامتداد حصتين متتاليتين المقاييس الثلاثة .

١٢- كان يتم للتطبيق على مدرس مادة ثقافية فى أحد الفصول ويليه
مدرس مادة فنية فى فصل آخر وهكذا .

١٣- كان الباحث يؤكد على للطلاب مادة محدده يقوم بتدريسها مدرس
واحد ويقوم بكتابة اسم المادة على السبورة حتى يكتبها كل طالب فى
ورقة إجابة للمقياس وذلك حتى لا يعتقد الطلاب الإجابة عن المقياس
للمدرسين بصفة عامة أو على كل المواد الدراسية .

١٤- كان الباحث يؤكد على الطلاب ضرورة قراءة كل عبارة جيداً
وبإمعان وتحديد الوزن المناسب لها بحيث تكون الإجابة تعبيراً عن
رأيهم الشخصى بصدق .

١٥- راعى الباحث عدم تقييد المفحوصين بوقت معين حتى يجيب كل
مفحوص بهدوء ودون تعجل .

١٦- كان الباحث لا يكرر مدرس المادة الذى تم اختياره للتطبيق على
مادته فى أى فصل آخر للحصول على أكبر عدد من المدرسين وحتى
لا يمل المعلم من الإجابة عن المقياس مرة أخرى .

١٧- راعى الباحث تطبيق المقاييس على أكبر عدد ممكن من طلاب كل
صف حتى يستطيع أن ينتقى بعد ذلك من استوفوا إجابة المقاييس
وحتى لا يؤثر ذلك فى العدد الكلى للعينة الأساسية .

١٨- راعى الباحث أن يتم تطبيق الأدوات في بداية الفترة الدراسية بكل المدارس حتى يضمن أفضل ظروف جسمية ونفسية للمفحوصين حيث يكون الطلاب في حالة ذهنية جيدة تساعدهم على الإجابة بنشاط عقلى .

١٩- كان الباحث يقوم بوضع علامة على ورقة إجابة الطالب الذى يقوم بالإجابة عن المقياس بطريقة نمطية دون قراءة للعبارة وذلك حتى يتم إلغاؤها عند التصحيح ويتم استبعاده من المقاييس التالية فى جلسة التطبيق كما يتم استبعاد الطالب الذى يتضح عدم اهتمامه بالإجابة وعدم الجدية أو الإجابة بدون تركيز فى القراءة .

٢٠- كان يتم اختيار مادة التطبيق بطريقة عشوائية .

٢١- حرص الباحث على الجلوس مع عينة المعلمين والتحدث معهم وذلك حتى تألف العينة الباحث وبالتالي نكسب مساعدتهم فى تسهيل التطبيق داخل الفصول وكذلك تطبيق مقياس بيئة الفصل عليهم .

٢٢- حافظ الباحث طوال مدة التطبيق للمقاييس على العلاقة الطيبة بينه وبين مفحوصية وبأن تتسم بالإطمئنان والثقة المتبادلة ؛ فلم يعسف طالباً لرفضه التعاون مع الباحث ولم يعنف طالباً حاول الاستفسار وإنما كان هناك اهتمام من الباحث لكل مفحوصية .

٢٣- راعى الباحث ضرورة توفير الإضاءة والمقاعد الكافية لجلوس الطلاب وتوفير الأقلام لمن لا يملك وتنظيم جلوسهم داخل للفصل .

٢٤- استبعد الباحث عينة التفتين من العينة الأساسية عند التطبيق .

تصحيح الأدوات :

أعد الباحث المفاتيح الخاصة بالاختبارات حتى يمكن حساب الدرجة انخام ، وقد قام الباحث بتصحيح أدوات الدراسة بنفسه وتم استبعاد أوراق الإجابات التي لم يستكمل أفرادها الإجابة لأى سبب من الأسباب ، وتم تصحيح المقاييس حسب التعليمات الخاصة بكل منها ورصدت الدرجات الخاصة بكل اختبار . وبعد تصحيح المقاييس بلغ عدد أفراد عينة الطلاب (٢٣٠١) طالب وذلك فى ضوء الاعتبارات التالية :

- ١- عدم إبداء رغبة بعض الطلاب للتعاون مع الباحث .
- ٢- استبعاد الأوراق التي تسودها النمطية فى الإجابة بأى صورة من الصور .
- ٣- إنهاء الطلاب للإجابة عن المقاييس بأقصى سرعة .
- ٤- استبعاد أوراق إجابات الطلاب التي لم تستكمل .

الفصل الخامس

المعالجة الإحصائية وعرض

النتائج وتفسيرها

- ♦ الطرق الإحصائية التي استخدمت لتقنين المقاييس .
- ♦ معالجة الفرض الأول ومناقشته .
- ♦ خلاصة وتعقيب .
- ♦ مدى تحقق الفرض الأول .
- ♦ معالجة الفرض الثاني ومناقشته .
- ♦ خلاصة وتعقيب .
- ♦ مدى تحقق الفرض الثاني .
- ♦ معالجة الفرض الثالث ومناقشته .
- ♦ خلاصة وتعقيب .
- ♦ مدى تحقق الفرض الثاني .
- ♦ معالجة الفرض الرابع ومناقشته وتعقيب .
- ♦ مدى تحقق الفرض الرابع .
- ♦ تطبيق عام على النتائج .

الفصل الخامس

المعالجة الإحصائية وعرض النتائج وتفسيرها

❦ مقدمة :

تتوعد الأساليب الإحصائية فى الدراسة الحالية لما بها من فروض مختلفة ومقاييس يتطلب التحقق من صدقها وثباتها معالجات إحصائية مناسبة، وسوف يستعرض الباحث فى هذا الفصل الأساليب الإحصائية التى شتملتها الدراسة الحالية وذلك وفقاً لأهداف البحث التى تم تحديدها، كما يشتمل هذا الفصل على محاولة لتفسير النتائج تفسيراً علمياً على ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة ووجهة نظر الباحث وفى مجال التحقق من صحة فروض الدراسة الحالية تم إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام برنامجى إكسيل ، Spss على الحاسب الآلى ، وبعد إدخال البيانات تم حذف أفراد العينة التى لم تستوف الإجابة عن المقاييس الثلاثة ، فأصبحت العينة الكلية التى استوفت الإجابة على الثلاثة مقاييس ٢٣٠١ طالب وبذلك يتضح من جدول (٣٦) أنه قد تم استبعاد ١٢٢ طالباً لأسباب ذكرت فى الفصل السابق .

جدول (٣٦) عدد العينة فى المقاييس المستخدمة للمواد الفنية

والثقافية قبل الحذف وبعده .

المقياس	العينة قبل الحذف	العينة بعد الحذف	كل العينة للمواد الفنية	كل العينة للمواد الثقافية
للتسلطية	٢٤٢٣	٢٣٠١	١٢٨٥	١٠٩٤
بيئة الفصل	٢٤٢٣	٢٣٠١	١٢٨٥	١٠٩٤
المبول	٢٤٢٣	٢٣٠١	١٢٨٥	١٠٩٤
المجموع الكلى	٧٢٦٩	٦٩٠٣	٣٨٥٥	٣٢٨٢

وحيث إن هدف البحث هو معرفة مدى إبراك الطلاب للمعلم التسلسلي وعلاقة ذلك بميولهم نحو المادة الدراسية ، فقد استخدمت طريقة الإثلاثيات (الإثلاثى الأعلى ، والإثلاثى الأدنى) لتحديد الطلاب للذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون ذوو تسلطية عالية ، والذين جاءت درجاتهم فى مقياس التسلسلية ضمن الإثلاثى الأعلى ، وكذلك تم تحديد الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين ، والذين جاءت درجاتهم فى الإثلاثى الأدنى ، وقد بلغ عدد أفراد العينة فى الإثلاثى الأعلى ٥٧٧ كما كان فى الإثلاثى الأدنى ٥٨٠ واستبعد الطلاب الذين وقعت درجاتهم فى المنطقة المتوسطة وعددهم ١١٣٩ .

وفيما يلى التحليل الإحصائى لاختبار صحة الفروض :

صاغ الفرض الأول من هذه الدراسة على أساس أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تسلطية المعلمين كما يدركها الطالب ومتغيرات بيئة الفصل كما تقاس بالمقياس المستخدم . وقد اشتمل هذا الفرض على ضوء نتائج للبحوث التى أكدت أن لتسلطية المعلمين تأثيراً على بيئة الفصل الدراسى .

وقد تم معالجة هذا الفرض إحصائياً بإيجاد العلاقة الارتباطية بين متغيرات مقياس بيئة الفصل الذى يحتوى على تسعة متغيرات والمجموع الكلى - ومقياس التسلسلية الذى أعده الباحث والذى يحتوى على عشرة متغيرات والمجموع الكلى .

ويفيد معامل الارتباط فى تفسير التباين التثنائى بين المتغيرين وبالتالي يزيد الجوانب التالية وضوحاً :

- ١ - هل هناك علاقة ارتباط بين المتغيرين أم لا ؟
- ٢ - إذا كان هناك ارتباط بين المتغيرين فهل هو ارتباط إيجابى أم ارتباط سلبى ؟

٣ - قوة الارتباط بين المتغيرين فهل هو ارتباط قوى أم ارتباط ضعيف ؟

(صفوت فرج ، ١٩٨٠م ، ص ٤٣)

وقد تم حساب معاملات الارتباط بالطريقة العامة حيث تعتمد هذه الطريقة في حسابها لمعامل الارتباط على الدرجات الخام ومربعات هذه الدرجات ، كما أنها تتميز بدقتها وسرعتها .

ويتراوح معامل الارتباط بين $+1$ ، -1 وتدل العلاقة الموجبة $(+1)$ وما هو أقل منها على أن العلاقة طردية بمعنى أن الزيادة في المتغير الأول تقترن معها زيادة في المتغير الثاني ، كما يقترن النقص في المتغير الأول بالنقص في المتغير الثاني ، أما العلاقة السالبة (-1) وما هو أكبر ، فقد تدل على العلاقة العكسية بحيث يصبح هناك زيادة في المتغير الأول يقترن بها نقص في المتغير الثاني ، وقد تكون العلاقة صفرية لا تدل على وجود ارتباط بين المتغيرين ، وكلما اقترب معامل الارتباط من الواحد الصحيح دل ذلك على قوة العلاقة بين المتغيرين ، وكلما اقترب من الصفر دل ذلك على ضعف هذه العلاقة .

(فؤاد أبو حطب وأمال صادق ، ١٩٩١م ، ص ص ٩٥-٩٦)

ويوضح جدول (٣٧) مصفوفة معاملات الارتباط .

جدول ٢٧ : معاملات الارتباط متغيرات مقاييس التسلطية الموضحة في العنود للراسي ومتغيرات
مقاييس بيئة الفصل الموضحة في العنود الأتقى حيث أن = ٥٧٧

بيئة الفصل	التجديد	تسليم المدرس	وضوح القواعد	الترتيب والتنظيم	القائض	توجيه الواجبات	دعم المدرس	الانضمام	المشاركة	المتغيرات
٠٠,١٠٧٢	٠,٠٠٢٥٩	٠,١٣١١	-٠,٠٢١٦	٠,٠٧٣١	٠,٠٦٤٢	٠٠,١٠٥٧	٠٠,٠١٧٣	٠٠,٠٧٥١	-٠,٠٢٢٦٤	النهيد
٠٠,١٣٠٦	-٠,٠٢٥٨	٠,٠٣٥٤٢	-٠,٠٥٧١	٠,٠٦٨١	-٠,٠٥١١	٠٠,١٣٧٧	٠٠,٠٧١٥	-٠,٠٤٤٥	-٠,٠٠٠٧٣	بناء استخدام السلطة
٠٠,١٣٢٣	-٠,٠٢٢٩	٠,٠٣١٥٨	-٠,٠٤١٢	٠,٠٧٥٨	٠,٠٦٨٢	٠٠,١٣٨٦	٠٠,٠٨٨٣	٠٠,٠٦٥٧	٠,٠١٥٤٨	النال
٠٠,١٣٧٧	-٠,٠٢٩٤	٠,٠٢٥٦٩	-٠,٠٥٠٢	-٠,٠٨٤٣	-٠,٠٥٥٥	٠٠,١٣٣٥	-٠,٠٨٠٠	-٠,٠٥٠٩	-٠,٠٠١١٧	السرية
٠٠,١١٢٢	-٠,٠١٩٨	٠,٠٢٧٩٦	-٠,٠٣٤٧	٠,٠٦٩٩	٠,٠٦٦٢	٠٠,١٣٨٢	٠٠,٠٦٧٥	-٠,٠٥٠٨	٠,٠٠٥٢٩	الطاعة والمطعة
٠٠,١٤١١	-٠,٠٢٦١	٠,٠٢١٧٩	-٠,٠٥٠٤	٠٠,٠٨٤٩	٠,٠٦٩٥	٠٠,١٤١٣	٠٠,٠٧٨٥	٠٠,٠٦٨٤	٠,٠٠١٠٩	تدوحياتية
٠٠,١٣٢٢	-٠,٠٢٤١	٠,٠٢٩٧٨	-٠,٠٤١٢	٠٠,٠٨٥٧	-٠,٠٥٠٢	٠٠,١٣٦٧	٠٠,٠٨٧٨	-٠,٠٥٠٢	-٠,٠٠٢١	المداربه
٠٠,١١١٥	-٠,٠٢٢٤	٠,٠١٦٣٩	-٠,٠٢٢٦	٠٠,٠٧١٦	-٠,٠٥٦٩	٠٠,١٤٠٦	-٠,٠٣٢٤	٠٠,٠٧٠٨	٠,٠٢٦٠٣	البيد عرس الموضعية
٠٠,١٢٨٥	-٠,٠١٣٤	٠,٠٣٢٢	-٠,٠٢٥١	٠٠,٠٨٧٦	-٠,٠٥٧٢	٠٠,١٤٠٥	٠٠,٠٨٢٩	-٠,٠٥٨٥	-٠,٠٠٠١٧	الاستبدادية
٠٠,١٣٩٩	-٠,٠٢٥٥	٠,٠٢٥٨٣	-٠,٠٤٢٧	٠٠,٠٨٦٨	٠,٠٦٧٢	٠٠,١٥٣٢	٠٠,٠٧٨٩	-٠,٠٦٠٨	٠,٠١٢٥٧	الجماء
٠٠,١٣٨٢	-٠,٠٢٣١	٠,٠٢٦٧١	-٠,٠٣٨٤	٠٠,٠٨٢١	٠,٠٦٨٢	٠٠,١٥٠٢	٠٠,٠٧٧٤	٠٠,٠٢٢٩	-٠,٠٠٠٨١٦	السلطانية

٠٠,٠١٠٩ دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

٠٠,٠٥ دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

فيما يلي عرض للنتائج الفرض الأول وتفسيرها :-

يتصح من المصنوفة السابقة النتائج التالية :-

أولاً : التهديد :

- ١ - يوجد ارتباط سالب عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متغير التهديد وكل من توجيه الواجبات، بيئة الفصل " درجة كلية .
- ٢- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠٠٥ بين التهديد وكل من الانضمام - دعم المدرس - التنافس - الترتيب والتنظيم .
- ٣- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التهديد وكل من المشاركة - وضوح القواعد - التجديد - تحكم المدرس .

ثانياً : (إساءة استخدام السلطة) :

- ١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين إساءة استخدام السلطة وكل من توجيه الواجبات - بيئة الفصل " درجة كلية " .
- ٢ - توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين إساءة استخدام السلطة وكل من دعم المدرس - الترتيب والتنظيم .
- ٣- لا توجد علاقة إحصائياً بين إساءة استخدام السلطة وكل من المشاركة - الانضمام - التنافس - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد.

ثالثاً (التعالى) :

- ١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين التعالى وكل من دعم المدرس - توجيه الواجبات - بيئة الفصل " درجة كلية " .
- ٢- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين التعالى وكل من الانضمام للتنافس - الترتيب والتنظيم.

- ٣ - لا توجد علاقة دالة إحصائية بين التعلّلي وكل من المشاركة -
وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

رابعاً (السخرية) :

- ١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين السخرية وكل
من توجيه الواجبات - بيئة الفصل " كلى " .
٢ - لا توجد علاقة دالة إحصائية بين السخرية وكل من المشاركة -
الانضمام - دعم المدرس - التنافس - الترتيب والتنظيم - وضوح
القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

خامساً (الفظاظة والغلظة) :

- ١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الفظاظة
والغلظة وكل من توجيه الواجبات - بيئة الفصل " الدرجة الكلية " .
٢- توجد علاقة سالبة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الفظاظة
والغلظة وكل من دعم المدرس - التنافس - الترتيب والتنظيم .
٣ - لا توجد علاقة دالة إحصائية بين الفظاظة والغلظة وكل من المشاركة
- الانضمام - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

سادساً (الدوجماطية) :

- ١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الدوجماطية
وكل من توجيه الواجبات - الترتيب والتنظيم - بيئة الفصل " درجة كلية " .
٢- توجد علاقة سالبة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الدوجماطية
وكل من الانضمام - دعم المدرس - التنافس .
٣ - لا توجد علاقة دالة إحصائية بين الدوجماطية وكل من المشاركة -
وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

سابعاً : (العدوانية) :

١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين العقابية وكل من دعم المدرس - توجيه للواجبات - الترتيب والتنظيم - بيئة للفصل "الدرجة الكلية" .

٢ - لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين العقابية وكل من المشاركة - الانضمام - التنافس - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

ثامناً : (البعد عن الموضوعية) :

١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين البعد عن الموضوعية وكل من توجيه الواجبات - بيئة للفصل "المجموع الكلي" .

٢- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين البعد عن الموضوعية وكل من الانضمام - الترتيب والتنظيم .

٣ - لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين البعد عن الموضوعية وكل من المشاركة - دعم المدرس - التنافس - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

تاسعاً : (الاستبدادية) :

١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الاستبدادية وكل من دعم المدرس - توجيه الواجبات - الترتيب والتنظيم - بيئة للفصل "المجموع الكلي" .

٢- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الاستبدادية وكل من المشاركة - الانضمام - التنافس - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

عاشراً : (الجفاء) :

- ١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الجفاء وكل من توجيه الواجبات - الترتيب والتنظيم - بينة الفصل "درجة كلية" .
- ٢- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين الجفاء وكل من دعم المدرس - التنافس .
- ٣ - لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التسلطية وكل من المشاركة - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

التسلطية (المجموع الكلى) :

- ١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين التسلطية وكل من توجيه الواجبات - الترتيب والتنظيم - بينة الفصل " الدرجة كلية " .
 - ٢- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين التسلطية وكل من الانضمام - دعم المدرس - التنافس .
 - ٣ - لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التسلطية وكل من المشاركة - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .
- يتضح من مصفوفة الارتباط ما يلي :
- ١- وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين متغير التهديد وكل من توجيه الواجبات - بينة الفصل كلى - الانضمام - دعم المدرس - التنافس - الترتيب والتنظيم .
- ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التهديد وكل من المشاركة - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

٢- وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين متغير إساءة استخدام السلطة وكل من توجيه الواجبات - بيئة الفصل - دعم المدرس - الترتيب والتنظيم .

* ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين إساءة استخدام السلطة وكل من المشاركة - الانضمام - التنافس - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

٣- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التعالى وكل من دعم المدرس - توجيه الواجبات - بيئة الفصل " كلى " الانضمام - التنافس - الترتيب والتنظيم.

* ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التعالى وكل من المشاركة - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

٤- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين السخرية وكل من توجيه الواجبات - بيئة الفصل " كلى " .

* ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين السخرية وكل من المشاركة - الانضمام - دعم المدرس - التنافس - الترتيب والتنظيم - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

٥- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الفظاظة والغلظة وكل من توجيه الواجبات - بيئة الفصل " الكلى " - دعم المدرس - التنافس - الترتيب والتنظيم.

* ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الفظاظة والغلظة وكل من المشاركة - الانضمام - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

٦- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الدوجماطية وكل من توجيه الواجبات - الترتيب والتنظيم - بيئة الفصل " كلى " - الانضمام - دعم المدرس - التنافس .

- ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين النوجماتية وكل من المشاركة - وضوح للقواعد - تحكم المدرس - التجديد .
- ٧- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين العقابية وكل من دعم المدرس - توجيه الواجبات - الترتيب والتنظيم - بيئة للفصل " درجة الكلية " .
- ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين العقابية وكل من المشاركة - الانضمام - التنافس - وضوح للقواعد - تحكم المدرس - التجديد .
- ٨- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين البعد عن الموضوعية وكل من توجيه الواجبات - بيئة للفصل "كلى" - الانضمام - الترتيب والتنظيم .
- ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين البعد عن الموضوعية وكل من المشاركة - دعم المدرس - التنافس - وضوح للقواعد - تحكم المدرس - التجديد .
- ٩- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الاستبدادية وكل من دعم المدرس - توجيه الواجبات - الترتيب والتنظيم - بيئة الفصل "درجة كلية" .
- ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الاستبدادية وكل من المشاركة - الانضمام - التنافس - وضوح للقواعد - تحكم المدرس - التجديد .
- ١٠- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الجفاء وكل من توجيه الواجبات - الترتيب والتنظيم - بيئة للفصل "درجة كلية" - دعم المدرس - التنافس .
- ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الجفاء وكل من المشاركة - وضوح للقواعد - تحكم المدرس - التجديد - الانضمام .
- ١١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التسلطية وكل من توجيه الواجبات - الترتيب والتنظيم - بيئة للفصل "كلى" - الانضمام - دعم المدرس - التنافس .

* ولا توجد علاقة دالة إحصائية بين التسلطية وكل من المشاركة -
وضوح القواعد - تحكم المدرس - للتجديد .

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من "راما فاكيل" (١٩٧٠) ودراسة "أندرجت" (١٩٧٢) ودراسة "جودي وليامز" (١٩٧٨) ودراسة إبراهيم عبد الرحمن (١٩٩٣) ودراسة "جوليو" (١٩٩٢) ودراسة "افيش"، "جنوجي" (١٩٦٣) ودراسة أندرسون (١٩٤٥) ودراسة كل من "ايرس"، "جيري" (١٩٨٣) ودراسة كل من "هايس"، "كارين" (١٩٨٤)، ودراسة عبد الصبور (١٩٨٨)، ودراسة "سماجلا" (١٩٩١)، ودراسة محمد إسماعيل (١٩٩١)، ودراسة علاء كفاقي (١٩٧١) ودراسة محمد حبشي (١٩٩٤) .

وقد توصلت هذه الدراسات إلى أن النمط التسلطي من المعلمين في علاقته مع الطلاب يقل فاعليته في المواقف التعليمية وأن الطلاب لا يتعلمون منهم كما هو مأمول ؛ لأن اتجاهاتهم سلبية وليست لديهم المرونة المطلوبة لمعالجة المشاكل التي تطرأ على الموقف التعليمي ، وأن علاقة المعلم غير السليمة مع طلابه أساسها التسلطية .

فقد أظهرت دراسة "راما فاكيل" (١٩٧٠) أن المدرسين الانتقائيين في نمط تفاعلهم مع الطلاب أقل إيجابية ، ولا يتعلم منهم الطلاب بالدرجة المرجوة ، كما توصلت دراسة "أندرجت" (١٩٧٢) إلى أن الأشخاص الصارمين يبدون غير قادرين على تحمل الغموض وبالتالي يبدون مقاومة في تغيير إدراكاتهم .

فقد أظهرت دراسة "جودي وليامز" (١٩٧٨) أن قسوة المدرسين في تعاملهم مع تلاميذهم تكون سبباً في كراهيتهم للمدرسة ومن فيها .

كذلك توصلت دراسة * إبراهيم عبد الرحمن * (١٩٩٣) إلى أن معاقبة المعلم دائماً للطالب المحطئ يترتب عليها انخفاض مشاركته في المواقف التعليمية وبالتالي يقل تحصيلهم الدراسي .

كما أظهرت دراسة * جولينى * (١٩٩٢) أن الطلاب الذين يدركون أن معلمهم يمدونهم بأعلى مستوى من الدعم قد استجابوا لأداء الواجبات ونالوا درجات أعلى في إعدادهم لأنشطة الفصل .

كما أظهرت دراسة كل من " أفيش " " جنوجى " (١٩٦٣) أن المعلمين الذين يتميزون بالسلط اتسمت اتجاهات الطلاب نحوهم بالسلبية ، وأن المعلمين الذين يتميزون بالحنو والتساهل ارتفع اتجاه الطلاب نحوهم . كما توصل " أندرسون " (١٩٤٥) إلى أن شخصية المدرسين التي تتسم بالسلط تؤدي إلى ظهور بعض مظاهر الكبت كما أظهرت دراسة " إيرسى " " جبرى " أن السلطية الزائدة من المعلمين تقلل من فاعليتهم مع تلاميذهم داخل الفصل .

كما أظهرت دراسة هاريس ، كارين (١٩٨٤) أن المدرسين ذوي المدخل التسلطى أكثر تعرضاً للضغوط ولديهم مشاكل أكثر فيما يتعلق بالنظام داخل الفصل .

كما توصلت دراسة " عبد الصبور منصور " (١٩٨٨) إلى أن البيئة المدرسية ذات النمط السلبي (أى التى تتسم بالسلطية والرفض والجمود يقل فيها مستوى العلاقات الاجتماعية) .

وقد أظهرت دراسة " سماجلا " (١٩٩١) إلى أن طريقة المعلم السلطية تمنع تبادل المعلومات وتعمل على تحجيم إمكان التوافق في المواقف المتبادلة .

وقد أظهرت دراسة " محمد إسماعيل " (١٩٩١) أن التسلطى أكثر اعتماداً على المجال ؛ لأنه يعتمد على المجال الاجتماعى اعتماداً

يكون سلبياً حيث يستمد استقراره النفسى واتزانة الانفعالى وتوافقه الاجتماعى من مسايرة هذا المجال مسايرة تتسم بالتصلب .

وحيث إن التسلطي فى أغلب الأحوال عدوانى فقد توصل محمد حبشى (١٩٩٤) إلى أنه كلما زادت عدوانية المعلم قل الترتيب والتنظيم . وقد أظهرت دراسة " علاء كفاى " (١٩٧١) أن الشخص التسلطي ليست لديه القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية .

ويمكن تفسير النتائج السابقة فيما يتعلق بمتغير التسلطية ومتغيرات بيئة الفصل على ضوء الإطار النظرى والنظريات المفسرة ، وعلى ضوء وجهة نظر الباحث .

أولاً: من حيث العلاقات السالبة الدالة بين متغير التهديد

ومتغيرات بيئة الفصل التالية: (توجيه الواجبات - الانضمام -

دعم المدرس - التنافس - الترتيب والتنظيم - بيئة الفصل كلى)

نجد أن للمدرس التهديدى يجعل طلابه فى حالة من القلق والرعب والخوف من الفشل الدراسى ، وفى حالة خوف دائم من الطرد خارج الفصل لأقل الهفوات أو التعرض للعقاب القاسى وفى مثل هذا الجو المشحون برهبة الطلاب من معلمهم تصبح بيئة الفصل بصفة عامة غير مهيئة لتحقيق النمو السوى للطلاب وتحقيق الأهداف التعليمية ؛ حيث يقل الاتصال والتفاعل بين المعلم وطلابه وأيضاً بين الطلاب بعضهم البعض ، كما أن المعلم التهديدى لا يبدى أى اهتمام بتوجيه طلابه للأنشطة التى تسهم فى زيادة التعرف على المادة العلمية ؛ فلا يهتم مصلحة طلابه ولا يبدى معهم أى تعاون ، ولا يهتم بمراجعة المواد الدراسية لهم أو تبصيرهم بأهمية المادة ؛ حتى يصبح لديهم حماس فى سبيل بذل كل جهد للحصول والنجاح وبالتالي تصبح الدراسة مع هذا النمط التهديدى غير مشبعة

لحاجات الطلاب وربما يصبح هذا سبباً في إعاقة النمو النفسى للطلاب داخل البيئة التعليمية .

كما أن المعلم التهديدي لا يشعر الطلاب نحوه بأى انتماء؛ لأنه لا يساعدهم ولا يحاول إشباع حاجاتهم ، فهو يشعر بالتوتر وعدم الاتزان الانفعالى؛ لأنه ربما لا يشعر بالانتماء للمؤسسة التعليمية وبأهمية واجبة فيها فهو من المتوقع أن يكون غير متزن فى علاقته مع من حوله وعلى الأخص مع طلابه فلا يساعدهم على فهم المادة الدراسية ولا يهتم بالتقرب إليهم عاطفياً ، وحينما لا يشعر الطلاب بالانتماء فالتالى تختفى علاقات الود والتفاهم بين الطالب والمعلم ، وحينما لا يشعر الطلاب بالانتماء إلى المعلم بالتعلم معه يصبح التكيف معه داخل الفصل أمراً بالغ الصعوبة وتكون النتيجة الحتمية ظهور الاتجاهات السلبية نحو الموقف التعليمى بكل جوانبه .

كما أن المعلم التهديدي لا يلجأ الى تحفيز طلابه داخل الفصل باعتبار أن البيئة مشحونة انفعالياً بالرهبة ، والخوف ولا يوجد أى مجال ليتحدث للطلاب أو يبدى رأيه أو الإجابة بثقة عما يطرحه هذا المعلم من أسئلة ، فالطالب يعتقد أن المشاركة مع هذا النمط غير مجدية ، فتعليقات التشجيع والمكافآت المتنوعة لا تتأتى إلا من معلم صدوق لطلابه يشعرون نحوه بالود والعلاقة الإنسانية الطيبة ، وبالتالي يتحمس الطلاب وينشطون مع المعلم داخل الفصل وتكون البيئة التعليمية مشجعة للطلاب على محاولة التعلم والنمو النفسى السليم .

كما أن المعلم التهديدي لا يقيم أى نوع من التفاعل الاجتماعى بين طلاب الفصل ، وبالتالي يختفى التنافس المثمر ، فالتنافس الذى لا يضر الطلاب لابد أن يكون بتشجيع من المعلم للحصول على أعلى التقديرات فى المواد الدراسية والتنافس للحصول على رضا المعلم ، وفى مثل هذا

المناخ التهديدى الذى يخلقه هذا النمط نجده بهمل تقدير الطلاب ولا يهتم بالطلاب المتميزين وبالتالي يظل المستوى العلمى للطلاب كما هو ، وربما يحبط الطالب المتميز الذى لا يجد أى شئ من معلمه أولاً يجد من بنفسه حتى يزداد تفوقه الدراسى .

ومثل هذا النمط التهديدى من المعلمين لا يستجيب الطلاب للقواعد والنظم التى يخبرهم باتباعها ، وذلك لافتقار بيئة الفصل إلى العمل الجماعى والتعاونى بين المعلم والطلاب ولا يشعر الطلاب بأدنى مسئولية مع هذا المعلم ، وهذا النمط نظراً ؛ لأنه لا يهتم بتوضيح قواعد حفظ النظام داخل الفصل وبالتالي يكون طلابه على جهل بهذه القواعد ، والنتيجة الحتمية لذلك عدم استقرار الطلاب ومحافظةهم على النظام داخل بيئة الفصل وعدم الاستجابة بسرعة لأوامر المعلم وربما تضيق الكثير من الوقت فى سبيل حفظ النظام داخل الفصل وبالتالي يكون طلابه على جهل بهذه القواعد ، والنتيجة الحتمية لذلك عدم استقرار الطلاب ومحافظةهم على النظام داخل بيئة الفصل وعدم الاستجابة بسرعة لأوامر المعلم وربما تضيق الكثير من الوقت فى سبيل حفظ النظام ومن الطبيعى أن النمط التهديدى للمعلمين لا يحبه الطلاب وربما لا يحترمونه ومن ثم لا يطيعونه. ونظراً لأنه لا يعطى لطلاب الحرية المعقولة داخل الفصل فمن الطبيعى أن يقاوموا النظام والانضباط

خلاصة القول ؛

المعلم التهديدى التسلطى يخلق مناخاً تعليمياً محبطاً غير مشجع على الشعور بفاعلية العملية التعليمية ونتيجة لهذا يلجأ الطلاب إلى الشغب وإضاعة الوقت ، والنتيجة الحتمية لانخفاض الدرجات وانخفاض المستوى التعليمى بوجه عام ويكون السبب الرئيسى هو اختفاء مشاعر الولد التى يجب أن تتشكل فى علاقة متناغمة بين المعلم وتلميذه ، وعليه تختفى أهم

أدوار المعلم وهو دوره كمثل أعلى يقتدى به طلابه ويحاول الوصول إلى المستوى المعرفى الذى عليه أساتنتهم .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة بين التهديد وكل من المشاركة - وضوح القواعد - التجديد - تحكم المدرس .

ولأن المشاركة مع المعلم داخل الفصل قد تتضح فى وجود نمط متوازن من المعلمين ينحو نحو الاتجاه التسامحى الذى يتيح لهم الحرية والديمقراطية المتوازنة .

كما أن المعلم التهديدي من المعلمين لا يؤثر فى وضوح القواعد لدى الطلاب أو عدم وضوحها باعتبار أن القواعد ربما تتضح للطلاب فى وجود نمط متوازن من المعلمين يهتم بمحتوى حجرة للدراسة وبأنفسه طلابه، ولديه مقتررة على التعامل معهم على أساس وعيه بحاجاتهم فى مناخ تعليمى تسوده المودة والألفة .

كما أن النمط التهديدي من المعلمين لا يؤثر فى وجود تنوع وتجديد داخل الفصل أو عدم وجوده باعتبار أن التنوع والتجديد فى طرق التدريس قد يتأتى من معلم محب لمهنته ويميل إليها ويدرك أهمية جذب انتباه طلابه وعدم شعورهم بالملل فهو ينوع حتى يشجع طلابه على التفكير والإبداع .

كما أن النمط التهديدي من المعلمين لا يؤثر فى مستوى تحكمه فى الفصل باعتبار أن التحكم الصحى يتأتى من معلم لديه الخبرة الفنية التى يمكنه من جذب انتباه الطلاب إليه فى سهولة ومرونة دون قهر أو إرغام ، كما أن روح التعاون السائدة تساعد المعلم على التحكم بسهولة.

ثانياً : ومن حيث العلاقة السالبة الدالة بين متغير إساءة استخدام

السلطة وكل من بيئة الفصل " كلى " (توجيه الواجبات -

دعم المدرس - للترتيب والتنظيم).

نجد أن المدرس الذى يسئ استخدام السلطة مع طلابه ويلجأ إلى الاستبداد فى ضبط سلوكياتهم ومعاملتهم دائماً بشدة ، ولا يراعى الفرق فى المعاملة وعقابه صارم ومريع لأى خطأ بسيط ولا يراعى مشاعر طلابه ويكلفهم ما لا يستطيعون ، سوف يجعل بيئة الفصل الدراسى مجذبة، فالعلاقة بينه وبين طلابه يشوبها الكره والبغض والخوف من القيام بأى سلوك من شأنه أن يرفضه المعلم ، وأن يتعرض الطالب لعقاب شديد ويصبح من الصعب مشاركة الطلاب مع المعلم ، ويصبح دور الطلاب داخل الفصل نتيجة للحد من حرية الطلاب وبالتالي إعاقاة النمو السوى فى مثل هذه المواقف ، وربما فشل الطلاب الذين يرغمهم المعلم على ما لا يستطيعون .

كما أن المدرس الذى يسئ استخدام السلطة لا يستطيع توجيه طلابه نحو الأنشطة والواجبات التى تتعلق بالمادة الدراسية بالدرجة المطلوبة . فالمدرس الذى يسئ استخدام السلطة لا يهتم بطلابه وبالتالي لا يخطط معهم للأنشطة المفروض ممارستها لتحصيل المادة العلمية ، وهو أيضاً لا يلقى أى تعاون من طلابه ؛ لأنهم يكرهونه ولا يرون معه تحقيقاً للأهداف أو إشباعاً للحاجات ، وحيث إن سلطة المعلم تخول له مراعاة حقوق الطلاب ومشاعرهم من خلال القيام بواجبه على أكمل وجه ، نجد أن المعلم فى إساءته لاستخدام السلطة لا يقوم بواجبه كما يجب فلا يهتم بمراجعة المادة الدراسية لطلابه ، أو تدريبهم على الأنشطة التى تسهم فى تفوقهم .

كما أن المعلم الذي يسعى استخدام السلطة يقلل تشجيعه لطلابه بتعليقاته على أدائهم أو الثناء عندهم أو استخدام المكافآت ؛ لأنه يرى السلطة في التحكم والعقاب الصنرم والاستبداد فى المعاملة ؛ أى أن علاقته مع طلابه قائمة على عدم الاهتمام وعدم الثقة بهم ، كما أنه غير متجاوب معهم انفعالياً ، وفى مثل هذا المناخ الدراسى سوف يضعف حماس الطلاب للاهتمام بموضوع الدرس وتصبح البيئة غير مشجعة على التعلم .

كما أن المدرس الذى يسعى استخدام السلطة يقل اهتمامه بالقواعد التى يجب أن يخبرها لطلابه لتحقيق النظام والانضباط والهدوء داخل الفصل ، ولا يهتم بتنسيق الأنشطة مع الطلاب لعدم إدراكه لأهميتها ، كما أن الطلاب لا يعتبرون هذا النمط مثلهم الأعلى فلا يطيعونه فى الغالب وبالتالي يصعب الحفاظ على الترتيب والتنظيم داخل الفصل ، أما سلطة المعلم الرشيدة فتجعله أكثر اهتماماً بالمصلحة العامة لطلابه ويصبح طلابه أكثر طاعة له وتلبية لأوامره .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة بين إساءة استخدام السلطة وكل من المشاركة - الانضمام - التنافس - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

بأن المشاركة لا ترتبط بإساءة استخدام المعلم للسلطة ؛ لأن مشاركة الطلاب فى النقاش قد تكون مع المعلم الذى يجد الطلاب فيه مثلاً أعلى ويشعرون باهتمامهم بهم ، كما أن الانضمام أو الانتماء لا يرتبط بإساءة استخدام المدرس للسلطة لأن الطلاب يشعرون بالانتماء حينما يجدون الاستمتاع والاستفادة من المعلم ويشعرون بالتماسك مع زملائهم ، والمدرس الذى يشعر طلابه نحوه بالانتماء تكون علاقته معهم قائمة على التسامح والمودة

كما أن إساءة استخدام المدرس للسلطة ليس لها علاقة بالتنافس ؛ لأن تنافس الطلاب في الحصول على أعلى الدرجات يتأتى في البيئة التعليمية التي يحفز فيها المعلم طلابه حتى يشعر كل طالب بمكانته وسط زملائه ، وبالتالي يزيد الحافز نحو التعلم والتفوق .

كما أن إساءة استخدام المعلم للسلطة ليس لها علاقة بوضوح القواعد داخل الفصل أو عدم وضوحها ؛ لأن القاعدة الوحيدة الواضحة هي استخدام المعلم لسلطته كما أن إساءة استخدام المدرس للسلطة ليس له علاقة بتحكمه داخل الفصل ؛ لأن التحكم في الفصل قد يتأتى حينما يصبح لسدى المدرس مهارة في تنفيذ قواعد حفظ النظام وفي أسلوبه لجذب انتباه الطلاب في مرونة وسهولة ومحاظته على التواصل اللفظي وغير اللفظي بينه وبين الطلاب، وقد يتحقق تحكم المعلم الذي يسئ استخدام السلطة مع بعض الطلاب وقد لا يستطيع التحكم في فصل آخر رغم إساءته في استخدام السلطة. وقد يعود هذا إلى نوعية الطلبة .

كما أن إساءة استخدام المعلم للسلطة ليس له علاقة بالتجديد ؛ لأن التنوع والإبداع من المعلم في جذب انتباه الطلاب بطرق ومهارات متنوعة، إنما يتأتى من معلم يحب مهنته ويرى استمتاع في ممارسته للتدريس ويعامل طلابه في تسامح دون شدة أو استبداد أو تحكم .

ثالثاً : ومن حيث العلاقة السالبة الدالة بين متغير التعالي وكل من (بيئة الفصل " كلى " ودعم المدرس - توجيه الواجبات - الانضمام - التنافس - التلاييب والتنظيم) .

نجد أن المدرس المتكبر قد يشعر بالغرور وأنه الذى يمتلك مالا يمتلكه غيره من المعلمين وأن غياب الشعور بالصدقة نحو المعلم يجعل بيئة الفصل الدراسي غير داعمة لسلوك الطلاب .

حيث لا توجد أى صداقة بين هذا النمط المتكبر والطلاب ، ولا تشيع روح الصداقة والود ولا يهتم بأفكارهم ولا يقبل أى مناقشة معهم ولا يقدر سلوك طلابه ، وبالتالي يصعب على هذا النمط غير المتقبل لطلابه تحقيق التوافق الدراسى والنفسى سوى لهم .

وهذا النمط المتكبر لا يهتم بتوجيه طلابه لغروره وتباعده وعدم اقترابه الوجدانى نحو الطلاب . فالعلاقة القائمة مع طلابه غير ودية ؛ لأنه ليس لديه الاستعداد للعمل معهم فى أسرة واحدة تتعاون لتحقيق الأهداف المطلوبة ، ولأنه يريد خضوع طلابه له .

كما لا يهتم بشعور طلابه بالانتماء داخل الفصل والمدرسة .. فوجود مسافة كبيرة بين المعلم المتكبر وطلابـه تجعلهم لا يشعرون بالانتماء لهذا المعلم فهو لا يتعاون معهم ولا يقترب منهم ودورهم غالباً داخل بيئة الفصل سلبى ، والمعلم هو صاحب الرأى ولا يحب مناقشته وبالتالي تصبح العلاقة بين المعلم والطلاب متوترة ومن ثم يشعر الطلاب بالنقص وعدم التوافق .

كما لا يهتم النمط المتكبر بأن تشيع روح التنافس بين طلابه ؛ لأن غرور المعلم بعلمه لا يجعل هناك أى تفاعل اجتماعى داخل الفصل يسهم فى تنافس الطلاب للحصول على تقديرات عالية فى المادة ؛ لأن هذا المعلم يريد أن يخضع له جميع الطلاب ، وبالتالي لا يبذل الطلاب أى جهد ما دام هذا المعلم يغفل للتشجيع والتقدير .

كما أن للتكبر من المعلم يؤدى إلى عدم مشاركة طلابه للمحافظة على النظام ؛ لأنه يستخدم الأوامر بالإجبار والإكراه وليس لديه الاستعداد لشرح قواعد حفظ النظام داخل الفصل ، كما أن الطلاب لا يشعرون نحو هذا النمط بالحب والاحترام .

رابعاً : ومن حيث العلاقة السالبة الدالة بين السخرية وكل من بيئة

الفصل - توجيه الواجبات :

نجد أن للمدرس الذي يسخر من طلابه دائماً ، ويعمل على التحقير من شأنهم ؛ من الصعب أن يتعاون معه طلابه في تنفيذ الأنشطة التي يخطط لها المعلم . وفي استمراره للسخرية من طلابه لا يهتم بمراجعة المادة العلمية وتدريب طلابه عليها ، وبالتالي يضعف حماس الطلاب ولا يتوافقون مع هذا النمط من المعلمين . ومن ثم تصبح بيئة الفصل بالنسبة للطلاب غير مشجعة على التعلم ؛ لأنه ليس فيها ما يثير اهتمام الطلاب للمادة الدراسية وبالتالي كرههم لها وللمعلم الدائم التحقير لهم وبالتالي لا تتحقق الأهداف التعليمية ولا يتوافق التلاميذ دراسياً .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة بين متغير السخرية وكل من المشاركة - الانضمام - دعم المدرس - التنافس - الترتيب والتنظيم - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

بأن سخرية المعلم لا ترتبط إيجابياً بالمشاركة ؛ لأن مشاركة الطلاب لمعلمهم تتحقق في بيئة فصل مرنة يقودها معلم متزن يتيح الحرية والديموقراطية لطلابه داخل الفصل ، ويشجع طلابه على المشاركة وإبداء الرأي ، والعلاقة قائمة على التفاهم وروح التعاون .

كما لا توجد علاقة بين السخرية والانضمام ؛ لأن المعلم الذي يشعر الطلاب نحوه بالانتماء يكون صديقاً للجميع ويتعامل معهم برغبة صادقة ويشعر كل طالب مع هذا المعلم بذاته وسط الجماعة ، وهنا نجد أن المعلم يؤمن بالقيمة الإنسانية لكل طالب .

كما لا توجد علاقة بين السخرية ودعم المدرس ؛ لأن السخرية بما تهيوه من بيئة غير مواتية للتعلم ؛ حيث يشعر كل طالب بالتحقير من

كرامته أمام زملائه لا يكون لدى هذا النمط من المعلمين أى وسائل للتشجيع والتحفيز ؛ لأن الطلاب ربما يخشون إبداء الرأى والمشاركة مع هذا النمط الذى يسخر منهم .

كما لا توجد علاقة بين السخرية وتنافس الطلاب للحصول على أعلى التقديرات فالمناخ .. الذى يتنافس فيه الطلاب هو مناخ يتطلب وجود تعاون بين المعلم والطلاب ، إلا أن المعلم الذى يسخر من طلابه لا يشجعهم على التنافس .

كما لا توجد علاقة بين السخرية والترتيب والتنظيم فلا يسعى هذا النمط الذى يسخر من طلابه إلى تنسيق الأنشطة وتوزيع المسؤوليات على طلابه ، وهو نمط لا يحبه الطلاب ولا يجدون فيه الصورة المثلى للمعلم الذى يحقق توافقه ونموهم السوى .

كما لا توجد علاقة بين السخرية ووضوح القواعد؛ لأن المعلم الذى يسخر من طلابه لا يضع قواعد للسلوك التى يجب أن يتعامل بها مع طلابه وبالتالي يجهل طلابه هذه القواعد

كما لا توجد علاقة بين السخرية وتحكم المدرس ، لأن التحكم بالمعنى الذى يعنى إشاعة النظام فى الفصل يحتاج إلى أسلوب رقيق يتعامل به المعلم مع طلابه ؛ وبالتالي يستطيع أن يجذب طلابه نحوه ويتحكم بالألفاظ والإشارات .

كما لا توجد علاقة دالة بين السخرية والتجديد ، فتنوع الأنشطة واستخدام طرق متنوعة فى التدريس إنما يتحقق مع معلم يدرك جيداً أن دوره يركز على تحقيق التوافق الدراسى والنمو السوى عن طريق معاملة طلابه كبشر لهم حق فى إبداء الرأى والمشاركة .

خامساً : ومن حيث العلاقة السالبة الدالة إحصائياً بين متغير

الفضاظة والغلظة وكل من توجيه الواجبات وبينه الفصل .

درجة كلية . (دعم المدرس - التنافس - الترتيب والتنظيم) .

نجد أن المعلم الذى يستخدم أقصى أساليب العقاب والإيذاء وتكون

اتجاهاته سلبية نحو طلابه وعلاقته غير طيبة مع طلابه ، لا يهتم

بالتخطيط للأنشطة التعليمية مع طلابه ولا يهتم بمراجعة المادة الدراسية

والعمل على توجيه طلابه للأنشطة المتنوعة وهذه الاتجاهات السلبية من

المعلم نحو طلابه دليل على أنه لا يحب مهنته ، وبالتالي لا يهتم بتوجيه

الطلاب نحو ما يجب أن يفعلوه .

كما نجد أن المدرس الذى يستخدم الفضاظة والغلظة فى تعامله مع

طلاب لا يبدى أى مساعدة أو اهتمام نحو طلابه ؛ لأنه لا يثق بهم وبالتالي

لا يهتم باستخدام أساليب الدعم والتشجيع فلا يوجد تقبل نحو الطلاب

وبالتالى يقل حماس الطلاب مما يؤدى بالتالى إلى ضعف المستوى

الدراسى .

كما نجد أن المدرس الذى يستخدم الفضاظة والغلظة فى تعامله مع

طلاب لا يشجع طلابه لا يشجع طلابه على التنافس لبذل المزيد من الجهد

والحصول على أعلى التقديرات وكلما زادت الغلظة قل تنافس الطلاب ،

باعتبار أن المعلم اللفظ يبتعد من حوله طلابه ولا يستجيبون فى الغالب

لأوامره برضا نفس لشعورهم بالكراهية نحوه وعدم قدرتهم على هضم

مادته باعتبار أن اتجاهاته سلبية دائماً نحو طلابه ، و بالتالى لا يشعرون

بأهميته بالنسبة لهم ، كما أن قيامه بتحقيق طلابه والتقليل من شأنهم

لا يشجعهم حتى على إبداء الآراء حتى وإن كان الطالب يثق على بأنه

صواب ، وذلك خوفاً من الإهانة ، ولذلك فمن الطبيعي أن تكون العلاقة سلبية بين فضاظة المعلم وتنافس الطالب في مختلف المواقف التعليمية .

كما نجد علاقة سالبة دالة بين فضاظة المعلم والترتيب والتنظيم داخل بيئة الفصل . فالترتيب والتنظيم داخل بيئة الفصل يتطلبان إطاعة الطلاب لأوامر المعلم لمراعاة الهدوء والنظام في الجلوس والنظام في الاستفسار من المعلم والنظام في التعامل مع زملائه . والمعلم الفظ لا يعتقد أن الطلاب ينصاعون إليه لما يشعرون نحوه من كراهية ، كما أن المعلم الفظ لا يشرح لطلابه القواعد الميسرة لحفظ النظام ولا يعتبره طلابه أنه النموذج الذي يتأسى به وبالتالي نجد أنه كلما زادت الفضاظة والغلظة قل الترتيب والنظام مما يعوق للتوافق والنمو السوي لطلاب الفصل .

وبالتالي تصبح بيئة الفصل بصفة عامة مع هذا النمط الذي يستخدم الفضاظة والغلظة بيئة غير حافزة على التعلم وتحقيق الأهداف التربوية ، فالتنافس والدعم والتوجيه والتنظيم يكاد لا يكون وبالتالي يصبح المعلم في جانب وطلابه في جانب آخر مما يعوق العملية التربوية عن تحقيق الأهداف المرجوة .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة بين الفضاظة والغلظة وكل من المشاركة - الانضمام - وضوح القواعد تحكم المدرس - التجديد . إلى أن فضاظة المعلم لا ترتبط بمشاركة طلابه أو عدم مشاركتهم ، فالمشاركة تنأتى داخل الفصل للدراسى من المعلم المتعاون المتسامح الذى يشعر الطلاب بأنه المثل الأعلى ، وحينما يشعر الطلاب مع المعلم بالأمن والاستقرار والسعادة والتشجيع على الاستفسار وإبداء الآراء .

كما أن فضاظة المعلم لا ترتبط بشعور الطلاب بالانتماء من عدمه ؛ لأن شعور الطلاب بالانتماء إنما يتضح داخل الفصل حينما يشعر الطلاب بقيمتهم الذاتية وسط أقرانهم ومع معلمهم ويشعرون أنهم يد واحدة فى

وجود معلم يدعم ويحفز ويسهم في مساعدة جميع الطلاب ، فالطلاب يتعاملون مع بعضهم البعض ويتعامل معهم المعلم في استمتاع واندماج اجتماعى يوثق عرى الصداقة ويشعر كل فرد بأهميته داخل بيئة الفصل .

كما أن فظاظلة المعلم لا ترتبط بوضوح القواعد للطلاب ، أو عدم وضوحها ، فالقواعد قد تتضح وتصبح معروفة لدى كل طالب لحفظ النظام والهدوء وتنظيم سير خطة الدرس حينما يتميز المعلم بقدرة على التعامل مع طلابه ومدى شعور الطلاب بالألفة نحوه وبالتالي يستطيع كل طالب أن ينتبه الى كيفية تطبيق هذه القواعد والمساهمة مع المعلم لتحقيق الأهداف.

كما أن فظاظلة المعلم لا ترتبط بتحكمه أو عدم تحكمه داخل بيئة الفصل لأن التحكم الحقيقى للمعلم داخل بيئة الفصل ؛ يتطلب معلماً متزناً انفعالياً يستطيع معالجة مختلف المواقف التعليمية مع طلابه ، ويستطيع جذب انتباه طلابه بالرموز والإشارات دونما تعصب أو إرغام كما أن فظاظلة المعلم لا ترتبط بالتجديد من عدمه داخل حجرة الدراسة حيث إن التجديد يتبدى داخل حجرة الدراسة حينما يدرك المعلم مسؤوليته وضرورة تحقيق الأهداف التعليمية بشتى الوسائل ، وحينما يكون على اقتناع تام ورضى عن مهنته ، والتجديد والتنوع فى أساليب التدريس يتطلب مهارة فى استخدام ما يتناسب مع موضوع المادة ، والمعلم اللفظ ربما لا يكون كذلك لاتجاهاته السلبية نحو طلابه ومادته .

سادساً : ومن حيث العلاقة السالبة الدالة بين الدوجماطية وكل من توجيه الواجب - الترتيب والتنظيم - الانضمام - دعم المدرس - للتنافس - بيئة الفصل " درجة كلية "

نجد أن المدرس (الدوجماطى) نظراً لأنه يتبع طرقة تقليدية فى تدريسه ورفضه لكل ما هو جديد وعدم مرونته فى مناقشة الآراء وتمسكه بالقديم وعدم التغيير ورفضه لما يتطلب إبداعاً منه فى الشرح أو إبداعاً من

طلاب في التفكير واتجاهه لاستخدام القوة لتحقيق أهدافه وتكوين العداء لكل من يحالفه في الرأي أو المنورة . نجد أنه لا يشترك طلابه في التخطيط معه لأنشطة المادة الدراسية وبالتالي يقل توجيهه للواجبات كما لا يعمل على إشاعة روح التعاون بين طلابه وطرقته غير فاعلة تعتمد على أن يكون هو العنصر الإيجابي فقط داخل الفصل ، وحينما لا يوجد تعاون بين الأقران لا يستطيع الطلاب ممارسة الأنشطة والتأكيد بالتمرين والمراجعة على بقاء المادة العلمية .

كما أن المدرس (الدوجماتي) نظراً لجموده وعدم مرونته في التعامل مع الطلاب ؛ فلا يلتزمون في أغلب الأحوال بأوامره . ولا يراعون قواعد حفظ النظام والهدوء داخل الفصل حيث تشيع روح العداء بينه وبين طلابه ؛ لأنه متمسك برأيه ولا يهتم بمعرفة آراء طلابه وبالتالي تصبح الأهداف التعليمية غير واضحة ، ومن ثم تنفقد بيئة الفصل إلى العمل الجماعي والتعاون للحفاظ على بيئة دراسية منظمة ، وأن أساليب التدريس التقليدية التي يتبعها المعلم (الدوجماتي) ربما تشعر الطلاب بالملل ومن ثم ينصرفون عن شرح المعلم وتوجيهاته لأنها تشبع حاجاتهم ولا تحقق نواتجهم . ومن الطبيعي أن لا يشعر الطلاب بالانتماء نحو المعلم (الدوجماتي) حيث لا يشعر كل طالب بقيمته وبذاته مع هذا النمط، وحينما لا يهتم للمعلم بآراء طلابه فهو يعتبر أن نورهم سلبي ، وينبغي أن يستمع فقط إلى معلمه ولا يجب أن يتعاون مع أقرانه ، وحينما يشعر كل طالب بعدم إشباع حاجته للانتماء مع هذا النمط من المعلمين حيث لا يقره المعلم - سوف يهمل المادة الدراسية مما يؤدي إلى عدم توافقه دراسياً .

كما أن المدرس (الدوجماتي) لا يهتم بمساعدة طلابه ولا يشق بهم ولا يهتم بآرائهم وأفكارهم فلا يوجد مجال للتعليقات المشجعة منه نحو

طلابه حتى يرتقى سلوكياً ؛ لأن ولاء هذا المعلم للطرق التقليدية فى التدريس لا تجعل للطلاب دوراً إيجابياً فهو المتلقى وليس له حق إبداء الآراء مع هذا المعلم ؛ لأن النتيجة الطبيعية هى رفض المعلم لهذا الرأى وربما العداء نحو الطالب .

ومع هذا النمط من المعلمين لا يوجد مجال للتنافس والتفوق للحصول على أعلى التقديرات فكلما زاد المعلم من (الدوجماطية) قل التنافس بين الطلاب مما يجعلهم على حافة الفشل واقتناعهم بأن المدرس (الدوجماطي) لا يهتم بأن يتنافس الطلاب ولا يهتم بتشجيعهم على ذلك لاعتماده على النمطية فى التدريس ، وبما كونه من فكرة أن تتغير عن مستوى كل طالب.

وبالتالى تصبح بيئة الفصل بصفة عامة مع هذا النمط بمسودها التعصب والتشديد مع الطلاب فى أقل الأمور ومعاقبة المخالف لما يراه المعلم ، فهى بيئة تسودها الرهبة والقلق ؛ لأن المعلم يعتمد على القوة المخولة له ويستخدمها مع طلابه الاستخدام السيء مما لا يتيح فرصة التكيف الاجتماعى والنفسى للطلاب .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة بين (الدوجماطية) وكل من المشاركة - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

بأن مشاركة الطلاب مع المعلم التخطيط للأنشطة واقتراح الآراء التى تساهم فى بقاء المادة العلمية وزيادة فاعلية الطلاب ، وكذلك الفهم الواضح لما يجب اتباعه من نظم تهدف إلى توفير الجو الهادئ وقيام المعلم بدوره كاملاً داخل الفصل ، وكذلك قدرته على ضبط الفصل وتوقيع العقاب على من يستحق وضبط أى انحراف من الطلاب ، أو مهارته فى تأكيد المادة العلمية باختياره لأفضل الطرق المشوقة لجذب انتباه الطلاب ، كل هذا يتحقق مع المعلم الذى يمكن أن يغير من آرائه إذا

ثبتت عدم صحتها ، والذي يكون لديه القدرة على مناقشة الآخرين في آرائهم ومقترحاتهم بأسلوب متسامح ، والذي يعتبر أن القوة ليست هي العلاج الوحيد والحل لمختلف لمشكلات التي تنشأ داخل حجرة الدراسة إنما لديه تربية في وزن الأمور . وعلى العكس من هذا نجد أن المعلم (الدوجماطي) مهما ارتفعت دوجماطيته قلن يؤثر هذا بالزيادة أو النقصان في المشاركة أو التحكم أو التجديد أو وضوح القواعد .

سابعاً : ومن حيث العلاقة السالبة الدالة إحصائياً بين العقابية وكل من دعم المدرس - توجيه الواجبات - الترتيب والتنظيم - بيئة الفصل "كلى" .

نجد أن المدرس العقابي يتلذذ بعقاب طلابه في قسوة مفرطة لا يدانيها أى قسوة ، بالعقاب المبرح تارة وبالألفاظ تارة أخرى وبالتالي يصبح هذا النمط مكروهاً من جانب الطلاب فلا مجال للتخطيط لأنشطة المادة العلمية ولا مجال للمراجعة والتأكيد على ما تم تحصيله منها، وبالعقاب القاسى لا يتعاون الطلاب برغبة صادقة مع هذا النمط من المعلمين فلا يستطيع تحقيق أهدافه ولا يتوافق الطلاب معه دراسياً .

كما نجد أن المدرس العقابي لا يدعم النشاط داخل الفصل فطلابها؛ مهما بلغوا من مستوى عمى ومهما حققوا من تفوق لا يجدون من يشجعهم ويحفزهم للارتقاء والمحافظة على هذا المستوى ؛ فالقسوة الزائدة فى العقاب لا توجد أى صدقة أو اهتمام بالطلاب من جانب المعلم ولا يجدون من يتقبلهم ويتحدثون إليه بثقة واطمئنان أو ينشئون معه علاقات ودية ، كما أن سلوك الطلاب القويم لا يجد التقدير مع هذا النمط العقابي دائماً ومن ثم يصعب أن يتحقق لهم التوافق الدراسي والنمو السوى .

كما أن المدرس العقابي لا يجد من يطيع أو امره برغبة صادقة من الطلاب وبالتالي تكون القواعد والنظم المطلوب أن تسود داخل بيئة الفصل

صعبة التحقيق وتصبح بيئة الفصل أكثر توتراً وأقل تنظيماً ؛ لأن المعلم يحاول إجبارهم بشدة بأساليب العقاب ، بينما النظام والهدوء داخل بيئة الفصل يحتاجان إلى تفهم واضح لدى الطلاب .

وبالتالى تصبح بيئة الفصل يشوبها التوتر والرهبة من جانب الطلاب وبالتالي عدم مجازاة المعلم والتواصل معه والخوف من المشاركة معه فى الإجابة عن أسئلته وتصبح بيئة الفصل مثبطة لهمم الطلاب ويصبح فيها المعلم عند مفترق الطرق لا يستطيع أن يقدم بطلابه ويحقق لهم النمو النفسى السوى .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة بين العقابية وكل من المشاركة - الانضمام - التنافس - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

بأن المعلم الساذى لا يؤثر فى مستوى مشاركة طلابه فى إبداء الآراء والرد على الأسئلة التى يثيرها ، فالمشاركة داخل بيئة الفصل تتطلب بيئة تعليمية فاعلة يسودها التعاون والعلاقات الإنسانية بينه وبين طلابه وتبادل الآراء واهتمام المعلم بطلابه وبأفكارهم ومساعدتهم على حل مشاكلهم وبالتالي فمن المنطقى أن لا توجد علاقة دالة بين العقابية والمشاركة .

كما لا توجد علاقة بين العقابية والانضمام ؛ لأن الانتماء داخل بيئة الفصل يتطلب معلماً أعلى مستوى من الصدقة والتقبل الاجتماعى من معلم الفصل تجاه طلابه كما يتطلب حسن التعاون معهم حتى يشعر كل منهم بقيمته ، وأنه عضو داخل جماعة الفصل وبالتالي فمن الطبيعى أن لا توجد علاقة بين العقابية والانضمام .

ولا تؤدي عقابية المعلم إلى زيادة أو نقصان التنافس .. فالتنافس داخل بيئة الفصل متغير ولا بد أن يدرك المعلم قيمته أولاً ومدى أهميته بما

يحقق التعاون المثمر والنمو النفسى للطلاب ويتنافس الطلاب حينما يشجعهم المعلم .. أما المعلم العقابى فلا يهتم بأساليب التشجيع ولا تؤدى عقابية المعلم إلى وضوح القواعد أو عدم وضوحها لدى الطلاب ؛ لأنه فى الغالب يهتم بإيقاع الطلاب فى الخطأ وبالتالي يظل يستمتع بمعاقبتهم .

ولا تؤدى عقابية المعلم إلى تحكم المدرس داخل الفصل ؛ لأن تحكم المعلم لا يتأتى بالعقاب ولكن بمهارة المعلم فى معالجة المواقف المختلفة واستخدام الإيماءات التى تدل على غضبه من الطلاب أو رضاه عنهم وبالتالي يستطيع التحكم داخل فصله .

ولا تؤدى عقابية المعلم إلى التجديد فى مهارات التدريس ؛ لأن التجديد يتأتى داخل الفصل فى وجود نمط متسامح من المعلمين يدرك أن هناك فروقاً فردية بين طلابه ولا بد من التنوع بدلاً من التكرار الرتيب ، أما مداومة عقاب الطلاب لا يجعل هناك فرصة كافية للمعلم أن يقوم بالتجديد والتشجيع للطلاب للتفكير المبدع ، وتسبب عقابية المعلم إلى غياب التجديد والابتكار . والتجديد يستلزم مناخاً ونمط متسامحاً من المعلم فى ظل إدراكه واعتناقه لمبدأ للفروق الفردية الذى يجعله مبتكراً طرقاتاً لتحصيل المعلومات بدلاً من التكرار الرتيب واستخدام العقاب لإجبار التلاميذ على التحصيل وعليه يتضح فى ظل هذا النمط غياب الابتكار والتجديد .

ثامناً : ومن حيث العلاقة السالبة الدالة بين متغير البعد عن الموضوعية وكل من توجيه الواجبات - بيئة الفصل - الانضمام - الترتيب والتنظيم :

نجد أن المعلم غير الموضوعى نظراً لأنه يتحيز لرأيه الشخصى ويهدف دائماً إلى تحقيق .

مصالحته الذاتية على حساب مصلحة الطلاب وتبريراته غير المنطقية يقل اهتمامه بالمادة العلمية والتخطيط لها مع طلابه كما تقل العلاقة الدافعية المشجعة على التعاون المتبادل بين الطرفين . وما دامت مصلحة المعلم الذاتية هي الأهم يصبح توجيهه للواجبات غير ذى قيمة كما أن الذاتية فى أحكام المعلم تؤدي إلى قلة شعور طلابه بانتمائهم للمعلم ومادته وجماعة الفصل لأن الطلاب فى الغالب يشعرون بالظلم . فالأحكام مع هذا النمط من المعلمين غير عادلة ، والطلاب لا يجد اهتماماً من المعلم بمصالحته الذاتية ورأى الطالب ليس له اعتبار لدى المعلم وبالتالي لا يشعر كل طلاب الفصل بقيمتهم ؛ ومن ثم يشعرون كأنهم غرباء داخل بيئة الفصل .

ومع هذا النمط من المعلمين ينقسم الفصل إلى مجموعة بتحيز لها لمصالحته الذاتية ومجموعة أخرى هي كبش فداء للمعلم وما يخبره لطلابه من قواعد للحفاظ على الترتيب والتنظيم يكون مبنياً على تحقيق مصالحته الذاتية دون اعتبار لمصلحة الطلاب ، وقد تكون هذه القواعد غير عادلة وبالتالي يصعب تحقيق الترتيب والتنظيم داخل الفصل مع هذا النمط من المعلمين .

وبالتالى تصبح بيئة الفصل مع نمط المعلمين التسلطيين غير موضوعية تسودها فيها (الشللية) والتحزب، مجموعة تساير المعلم وتتماشى معه فى آرائه غير المنصفة ومجموعة أخرى تحمل روح العداء والرفض لما يفرضه المعلم من آراء غير منطقية تعوق توافق الطلاب ولا تنمى لديهم الشخصية الإنسانية التى تستطيع تحمل المسؤولية والتعبير بصدق عما يعتل دخلها من رغبات فى الإنجاز والتفوق ، ومما لا شك فيه أن المعلم الذى يتسم بالتصلب والتسلطية لا يقبل رأى الآخر ويبدو متحيزاً لآرائه مما يجعله ذاتياً وبعيداً عن الموضوعية .

و عليه يعيب التشجيع والتعاون المتبادل بين الطرفين (المعلم
الطالب)

و غياب الموضوعية بسهد فى ابتعاد الطالب عن المعلم والإحساس
بريادة المسافة بينهم وبين المعلم وتزداد الغربة داخل الفصل .
مجل القول : إن كل هذه التصرفات لا تساهم على الإطلاق فى
بناء شخصية إنسانية مسئولة قادرة على التغيير قادرة على الإنجاز .
ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة بين البعد عن الموضوعية
وكل من المشاركة دعم المدرس - التنافس - وضوح القواعد - تحكم
المدرس - التجديد .

بأن المشاركة تتطلب معلم موضوعياً مع طلابه ، يهتم بأرائهم ولا
يتحيز لأرائه الشخصى فى الحكم على طلابه ، ومن ثم فمناخ بيئة الفصل
مع المعلم غير الموضوعى تنفقد إلى الديمقراطية كما تنفقد إلى التعاون ،
كما أن ذاتية المعلم فى أحكامه وسعيه لتحقيق مصلحته الذاتية ليس له
علاقة باهتمامه بأفكارهم والتسامح معهم فى المعاملة ، وإنما يتأتى دعم
المعلم من خلال النمط المتعاون المهم بأراء طلابه ومصلحتهم الذاتية
والذى يكون عادلاً فى الحكم بين الطلاب .

كما أن ذاتية المعلم فى أحكامه ليست لها علاقة بتنافس الطلاب
للتفوق فى المادة العلمية ؛ لأن التنافس يتطلب معلماً يحث طلابه ويشجعهم
ويرون فيه مثلاً أعلى يقترب منهم ويسعى لبذل كل جهد فى سبيل
مساعدهم على التفوق والنمو النفسى السوى .

كما أن ذاتية المعلم فى أحكامه ليس لها علاقة بوضوح القواعد ؛
لأن القواعد والقوانين تصبح واضحة لدى الطلاب حينما يتجاوبون انفعالياً
مع المعلم ، وإن يتأتى هذا إلا إذا شعر الطلاب أن أفكارهم تلقى لدى
المعلم الاهتمام وأنه عادل معهم فى مختلف المواقف داخل بيئة الفصل.

كما أن ذاتية المعلم في أحكامه ليست له علاقة بتحكم المدرس داخل الفصل ؛ لأن التحكم يتطلب اتزاناً انفعالياً من المعلم وروية في معالجة مختلف المواقف بين الطلاب وبينه داخل الفصل أما المعلم الذي يبنى أحكامه على الذاتية لا يتحقق فيه هذه السمات..

كما أن ذاتية المعلم في أحكامه ليس له علاقة بالتجديد ، فالمعلم الذاتي في أحكامه لأنه يسعى إلى تحقيق مصلحته الذاتية لا يفكر في التنوع والتجديد في سبيل تسهيل المادة الدراسية. والتجديد يتطلب معلماً يأخذ الأمور بموضوعية ويناقش طلابه ويجعل لهم دورهم داخل بيئة الفصل لإثارة تفكيرهم ومحاولة التوصل إلى أقصى مدى من الحلول .

تاسعاً : ومن حيث العلاقة السالبة الدالة إحصائياً بين الاستبدادية وكل من دعم المدرس - توجيه الواجبات - للترتيب والتنظيم - بيئة الفصل (كلى) .

نجد أن المدرس الاستبدادي يتمسك دائماً بما يراه ولا يتنافس مع طلابه ، ودائماً يجبر طلابه على تنفيذ ما يراه واعتقاده دائماً أن رأيه هو الصواب فيما عده وبالتالي يقل دعمه لطلابه داخل الفصل ؛ لأنه لا يهتم بمشاعرهم وحاجاتهم النفسية وهو أيضاً لا يثق بهم ولا يقترب منهم ويعتبر طلابه أداة مسخرة يوجهها كيفما يشاء وبالتالي لا توجد لأساليب التشجيع مجال داخل هذه البيئة فكل ما يقترحه الطلاب على معلمهم يلقى الاعتراض وبالتالي لا يشعر الطلاب بنواتهم فلا يتقدمون لما لا يلقونه مع هذا المعلم من دعم ينعكس على دافعيته للتعلم كما أن المدرس الاستبدادي يقل توجيهه لطلابه نحو الأنشطة والواجبات التي ترتبط بالمادة العلمية ، فالنمط المستبد لا يتعاون مع طلابه ، رغم أن التعاون أمر ضروري للخطط والعمل مع الطلاب ، والإشراف على ما يبذلونه في سبيل

التحصيل للمادة العلمية والتأكيد على أهميتها وبالتالي فمن الطبيعي أن تكون نتيجة ذلك أنه كلما زادت استبدادية المعلم قل توجيهه للواجبات.

كما أن المدرس الاستبدادي ليست لديه روية واتزان لكي يشرح لطلاب فصله القواعد والنظم التي من شأنها توفير مناخ منظم هادئ لحسن سير خطة الدرس وتحقيق الأهداف المطلوبة. ومن الصعب على الطلاب هنا أن يلتزموا بأوامر المعلم بطيب خاطر لأنه يلجأ إلى إجبارهم على تنفيذ ما يراه ، واستجابة الطلاب لمعلمهم هنا ضعيفة ، لأنهم لا يرون مع هذا المعلم إشباعاً لحاجاتهم .

وبصفة عامة نجد أن بيئة الفصل في هذا الجو الاستبدادي يفتقد فيها الطلاب الثقة والاطمئنان وتخفّض روحهم للمعزوية ، حيث لا يجدون في معلمهم مثلاً أعلى أو قلباً حانياً يأخذ بيدهم للتأكيد على المادة العلمية وتبسيطها ، ومن ثم التفوق فيها وهي بيئة لا يرضى فيها الطلاب عن معلمهم ؛ لأنهم مسخرون له ولا نور لهم لدخل للفصل إلا السمع والطاعة وإن اتسمت ببعض الهدوء فإنما هو نتيجة للخوف والترقب من العقاب .

أما من حيث عدم وجود علاقة دالة بين الاستبدادية وكل من المشاركة - الانضمام - التنافس - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

فترجع إلى أن مشاركة الطلاب مع المعلم إنما تتحقق حينما تزول الرهبة بينه وبين طلابه، وحينما يتيح لهم حرية إبداء الآراء والمناقشة ولا يتمسك برأيه للشخصي ، وحينما يدرك أهمية مشاركة الطلاب معه حتى يشعر كل طالب بذاته .

كما أنه لا توجد علاقة بين الاستبدادية والانضمام ؛ لأن الطلاب يشعرون بالانضمام لباقي أقرانهم ولمعلمهم حينما يطمئن الطلاب ويشاركون المعلم وجدانياً في الموقف التعليمي وحينما يشعر كل طالب

بقيته وسط أقرانه ، كما يشعر بالانتماء حينما يقدره المعلم وبالتالي لا تنمو الاستبدادية في ظل الانضمام .

كما أنه لا توجد علاقة بين الاستبدادية والتنافس ؛ لأنه من الطبيعي أن يتنافس الطلاب حينما تصبح الفرصة مواتية لذلك مع معلم يشجع من خلال تدريسه على المنافسة لمزيد من التفوق والتقدم العلمى للطلاب ، والبيئة التعليمية التى يسود فيها التنافس الصحى لا بد أولاً أن يتيسر فيها التعاون بين المعلم وطلابه ، والتنافس بين الطلاب يتأتى من معلم عادل فى أحكامه وفى وزن الأمور ولكن النمط الاستبدادي يصبح عكس هذا وينفذ ما يراه .

كما أنه لا توجد علاقة بين الاستبدادية ووضوح القواعد ؛ لأن عدم إتاحة الفرصة للطلاب للاستفسار وتبادل الآراء والأفكار يجعل قواعد حفظ النظام غامضة وربما غير معروفة لدى الطلاب ، كما لا يهتم المعلم الاستبدادى بتعريف الطلاب بهذه القواعد والنظم وتوضيحها لهم لأنه يعتقد اعتقاداً جازماً بصحة آرائه ومن ثم تصبح هذه النتيجة منطقية .

كما أنه لا توجد علاقة بين الاستبدادية وتحكم المدرس ، فمن منطلق أن التحكم داخل الفصل يحتاج إلى معلم متوازن لديه القدرة على التصرف فى المواقف التعليمية مع طلابه ولديه من التسامح والحزم مع طلابه ما يجعله يستطيع التحكم وجذب انتباههم أينما يشاء وبالتالي نجد أن الاستبدادية ليس لها علاقة بتحكم المدرس داخل الفصل .

كما أنه لا توجد علاقة بين الاستبدادية والتجديد فمن منطلق أن التنوع والتجديد فى طرق تعليم الطلاب يتطلب أولاً رضا للمعلم عن مهنته وحبه لها وكفأته فيها ومقدرته على التعاون ومعاملة الجميع بقبول وبصبر ورحب ؛ نجد أن الاستبدادية من المعلم ليس لها علاقة باستخدام أحدث الوسائل أو للطرق التى تشوق الطلاب وتحببهم فى المعلم داخل الفصل .

عاشراً . ومن حيث العلاقة السالبة الدالة إحصائياً بين الجفاء وكل
من توجيه الواجبات - الترتيب والتنظيم - دعم المدرس -
التنافس - بيئة الفصل (كلى)

نجد أن جفاء المعلم يجعل معاملته غير إنسانية مع طلابه فلا
يتعاون ولا يتعاطف معهم وبالتالي ، فمن الطبيعي أن يقل توجيهه لطلابه
والخطيئ معهم لتدريس المنهج والتدريب على الأنشطة التي تسهم في
التأكيد على المادة الدراسية وتزويد من مهارات الطلاب وتقوئهم داخل
المدرسة ، كما أن هذا النمط لا يبذل أى جهد سعياً لمتابعة طلابه فى المادة
الدراسية وبالتالي يقل توجيه الواجبات .

كما أنه من الطبيعي أن جفاء المعلم لا يؤدى إلى التزام الطلاب
وطاعتهم له فيما يوضحه لهم من نصائح وقواعد من أجل المحافظة على
الانضباط والهدوء بين الطلاب وبعضهم البعض وبين الطلاب والمعلم ،
كما أنهم لا يستجيبون إليه فى المحافظة على الترتيب والنظام ؛ لأنه
لا يهتم بمشاعرهم ولا يشاركهم فى حل مشاكلهم ، فالترتيب والتنظيم كى
يتحققا يحتاجان إلى معاملة إنسانية من المعلم وأن يتقبله طلابه وبالتالي
نجد أنه كلما ازداد جفاء المعلم قل الترتيب والتنظيم .

كما أنه من الطبيعي أن عدم المساعدة والاهتمام والصدقة مع هذا
النمط لا تجعل فى بيئة الفصل لفرص الكافية للتشجيع والتعليق على
الطلاب لأن أداءهم فى الغالب مع هذا المعلم ضعيف لما يسود داخل
الفصل من كراهية بين الأطراف فهو لا يتق بهم وبالتالي لا يعبر عن
تقديره لسلوكهم وبالتالي فلا يتقدم الطلاب مع هذا النمط داخل المدرسة .

كما أنه من الطبيعي أن يقل التفاعل الاجتماعى داخل بيئة الفصل
فلا يوجد ما يدفع للطلاب للتنافس والتفوق ؛ فالمدرس بجفائه يتخلى عنهم؛

ويرى أن دوره ينحصر فى إلقاء ما أعدّه من مادة علمية وليس من الضروري أن يتألف معهم ولا يهتم باستحسان سلوكياتهم الحميدة .

وبالتالى تصبح بيئة الفصل جامدة ، وفقيرة بالمثيرات التى تشجع الطلاب فهم يترقبون وقت انتهاء الحصة ؛ لأنهم لا يشعرون فيها بدورهم كطلاب علم ، ولا يشعرون بقيمة المعلم لهم؛ لأنه لا يتقدم بهم داخل المدرسة ولا يعتبر باهتمام وجودهم داخل بيئة الفصل

مجهل القول ؛

إن الجفاء لا ينمو فى ظل الألفة وعليه غياب الألفة يؤدي إلى الجفاء والعكس صحيح والمسألة تبدو كسلسلة متماكة الحلقات .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الجفاء وكل من المشاركة - الانضمام - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد بأن المشاركة من الطلاب تتطلب بيئة تعليمية يسودها التعاون والتسامح والتفاهم من المعلم نحو طلابه ، كما يحتاج انماج الطلاب مع المعلم فى الدرس والتواصل معه أن تسود الحرية والديموقراطية والاهتمام المتبادل بالمادة والآراء .

وإن جفاء المعلم ليس له علاقة بشعور الطلاب بالانتماء داخل الفصل ، فالانتماء حاجة يتم إشباعها لدى الطلاب حينما يكون التعامل والعمل معهم فى مجموعة متماكة يسود بينها الثقة والائتمان وعدم التوتر وعدم البغض بين أى الأطراف وبالتالي تعد هذه نتيجة منطقية .

ومن الطبيعى أن جفاء المعلم ليس له علاقة بأن تتضح القواعد لدى الطلاب ولا تتضح . فقد تصبح القواعد واضحة لدى كل طالب حينما يتفهم الطلاب معلمهم وينتبهون إليه ويسعون إلى تطبيق ما يخبرهم به من نظم وقواعد .

كما أن جفاء المعلم ليس له علاقة بمستوى تحكمه داخل بيئة الفصل . فالتحكم لا يتأتى بالقهر والإرغام ، ولا يتأتى بالمعاملة الجافة بل المعاملة الإنسانية من المعلم التي يشعرهم فيها بأنه مثلهم الأعلى وأن دوره مهم وضروري بالنسبة لهم ، وأنه يهتم بمشاعرهم وأحاسيسهم .

كما أن جفاء المعلم ليس له علاقة بالتجديد ، فالتجديد والتنوع من المعلم داخل الفصل إنما يكون حينما يهتم المعلم بمادته ويسعى للحفاظ على العلاقة السليمة دائماً بينه وبين طلابه وحينما يهتم بمصلحتهم الذاتية ومشاعرهم ويشعر برضا الطلاب أو عدم تقبلهم له أو تفهمهم لما يقول أو تعرّفهم، وبالتالي يجدد وينوع ويغير ليحقق أهدافه ويشبع حاجات طلابه وبالتالي تصبح هذه النتائج منطقية .

خلاصة وتعليق :

من المصغوفة السابقة ومما سبق يمكننا أن نخلص إلى أن التسلطية من المعلم تؤثر في بيئة الفصل بما فيها من متغيرات باستثناء كل من المشاركة - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

فالمدرس التسلطى بما يلجأ إليه من تهديد لطلابه وقسوة فيما يطلبه منهم وإرغامهم على ما لا يستطيعون جعل طلابه أكثر تعصباً ؛ وبالتالي تكون شخصياتهم غير موية ويصعب أن تكون مرنة في المواقف المختلفة مع الأقران والمعلمين ، وهذا ما أشارت إليه نظرية التعلم الاجتماعي في أن النظام القاسي التهديدي الذي يفرض الأوامر يولد التعصب في الفرد .
(Bob . A , 1981 .p.36)

وبالتالى يصبح هذا النمط غير مشجع لطلابه على الإتيان بكل ما هو مقبول أو توجيههم إلى طرق اكتساب المعرفة والتنافس فى سبيل تحقيق التفوق مع المعلم داخل الفصل وبالتالي يصبح هدوء الطلاب داخل الفصل مشوياً بالقلق والتوتر .

ووفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي نجد أن الطلاب يتوحدون مع هذا النمط السلطى من المعلمين ويتشربون العديد من عاداته وأساليبه التى تظهر فى سلوكهم مع غيرهم وبالتالي تنتشر الأمراض النفسية بينهم نتيجة لتأثير هذا النمط السلبي فى صحتهم النفسية .

(عبد المطلب القرطى ، ١٩٩٨ م ، ص ٤٨٥)

وبهذه المسايرة يصبح سلوك الطلاب غير متكامل حيث يخضعون للمعلم فى مختلف المواقف التعليمية .

ويزداد التباعد النفسى بين المعلم التسلطى وطلابه بإساءة استخدامه للسلطة مما يجعله غير مهتم بالأنشطة التى تسهم فى تفوق طلابه ، فهو دائم العدوان على طلابه باستخدام العقاب الصارم ، وهذا ما أكدته نظرية التحليل النفسى فى أن العدوان لدى الشخص التسلطى يتخذ غالباً الصورة البدنية . (علاء كفاى ، ١٩٧١ م ، ص ٥٧)

والنتيجة الحتمية لذلك التحقير من شأن الطلاب تجعله لا يتقبل المعلم والمدرسة .

كما أن المدرس التسلطى يشعر بالفروغ دائماً ، والهوة عميقة بينه وبين طلابه ، كما يجب أن يخضعوا له ، وبالتالي تصبح شخصياتهم خاضعة خائفة يخافون إبداء رأى والمشورة مع المعلم فى بيئة الفصل ، وبالتالي يفقد الطالب شعوره بالانتماء والعزلة مما يؤثر فى توافقه النفسى ويتفق هذا مع ما أشار إليه " رمضان القذافى " من أن الأسلوب الديكتاتوري يؤدى إلى شعور الطلاب بالحرمان والعزلة وعدم الانتماء مما ينعكس بشكل سلبي على صحتهم النفسية .

(رمضان محمد القذافى ، ١٩٩٨ م ، ص ٥٥٢)

ومن الطبيعى أنه فى مثل هذه البيئة لا يوجد مجال لأن يقوم المعلم بتشجيع الطلاب وتوجيههم نحو ما يؤدى إلى توافقهم داخل المدرسة .

كما أن استخدام المعلم للكلمات التي تجرح شعور الطلاب يولد روح الكراهية تجاه المعلم ؛ مما ينعكس على درجة تقبل الطلاب له ولمادته الدراسية ، كما يؤدي إلى عدم إبداء الرغبة لديهم في تقديم أفكارهم لمناقشتها . ويتفق هذا مع ما توصل إليه " فؤاد أبو حطب " من أنه عندما يلجأ المعلم في علاقته بطلابه إلى أسلوب للتقبل فإن ذلك يؤدي إلى زيادة التوافق بين قيمة وقيم طلابه . (فؤاد أبو حطب ، ١٩٧٤)

ومع هذا النمط التسلسلي يقل توجيه الإرشاد لطلابه نحو طرق التدريب على الأنشطة التعليمية التي تحقق الأهداف التي خطط لها مقدماً ، وبالتالي يفقد التعاون بين الطرفين في هذا المناخ ويقل حماس الطلاب للمعلم والتعلم .

كما أن تشدد المعلم التسلسلي يجعله لا يقبل آراء طلابه وأفكارهم التي تحتاج إلى بعض التفكير ؛ لأنه يقتنع دائماً بما يراه ولا يهتم بتوجيههم نحو ما يسهم في نموهم نمواً متكاملاً وليس لديه الدافع لبذل الجهد في تدريب طلابه على ما ينمي لديهم القدرة على الإبداع في الأنشطة المختلفة. ويتفق هذا مع ما أشار إليه (عبد الستار إبراهيم ، ١٩٧٩) من أن الشخص التسلسلي يتجنب الإبداع ويفلق على نفسه أي خبرة جديدة وبالتالي تصبح البيئة التعليمية جامدة لا ينتظر أن يتحقق فيها الارتقاء بمستوى الطلاب ونموهم المتكامل .

كما نستخلص أن المعلم التسلسلي يقتنع برأيه الشخصي تماماً ولا يحيد عنه بالرغم من أنه قد لا يكون على صواب ، وموضوعية المعلم التسلسلي تجعله أيضاً غير عادل في حل مشاكل طلابه ويحتيز إلى بعضهم لمصلحته الذاتية ، وبالتالي يقل تشجيعه لطلابه المتميزين ويقل توجيههم لمزيد من التفوق كما يهمل إرشادهم إلى القواعد والمسبل التي تيسر لهم اكتساب المعرفة وزيادة التحصيل في المادة الدراسية ، كما يقل شعور

الطلاب بالانتماء نحو المعلم؛ فالمصلحة الذاتية هي شاغله الأول ، كما يتضح أن كراهية الطلاب الشديدة للمعلم التسلطى إنما هي نتيجة للقسوة المفرطة فى العقاب البدنى والعقاب بالألفاظ التى تسبب كراهية الطلاب للمعلم والمدرسة ، ولذلك يشير " From " " فروم " فى نظريته عن التسلطية إلى أن الشخص السادي يستمتع بالتحكم فى غيره من الأشخاص بالقوة .
(From , E , 1947,p 420)

وحيث إن هذا النمط لا يستطيع توجيه طلابه نظراً لساكنته المفرطة لن يتحقق التعلم ولن يصل بطلابه إلى تحقيق الأهداف المرغوبة.
(طلعت منصور ، ١٩٧٧ ، ص ٢٧٤)

والمدرس التسلطى نتيجة لعدم تعاطفه مع طلابه وعدم مراعاة مشاعرهم يقل دعمه لهم وتشجيعه على كل إنجاز أو نشاط ، وبالتالي لا يهتم طلابه بمراعاة قواعد النظام والأوامر التى يخبرهم بها ويصبح من الصعب تحقيق للتعلم المنشود .
ويتفق هذا مع ما أشارت إليه (رمزية الغريب) من أن نجاح التعلم يرتبط بمدى توجيه المعلم لنشاط طلابه .

(رمزية الغريب ، ١٩٧٧ ، ص ٣٢٢)
ويقول دعم المدرس التسلطى لطلابه وبالتالي تفتقد معاملته معهم لأى نوع من التشجيع والتعليق أو الاهتمام بما لديهم من آراء وأفكار ، ونتيجة ذلك هي ضعف الحماس لدى الطلاب وعدم الارتقاء بمستواهم العلمى وربما يتفق هذا مع ما تراه (Elizabeth) فى أن بيئة الفصل عندما تصبح غير مشبعة لحاجات الطلاب وما ينتظرونه من المعلم يؤدي ذلك إلى شعورهم بالفضض وبمسوء التوافق الدراسى والاجتماعى والشخصى .
(Elizabeth , 1974,333)

كما اتضح أن زيادة تسلطية المعلم تؤدي إلى عدم اهتمام الطلاب بالأوامر والنظم مع المعلم ، والمعلم التسلطي نظراً لاستخدامه القوة لا يستطيع حفظ النظام ، ويتفق هذا مع ما يراه كل من (جابر عبد الحميد، محمد مصطفى ، ١٩٦٣ ، ص ٢١٩) من أن للنظام داخل الفصل يكون نتيجة لتوضيح المعلم لطلابه للقواعد التي تيسر هذا النظام لاتباعها داخل الفصل .

مدى تحقق الفرض الأول :

يتضح تحقق الفرض الأول حيث كانت العلاقة دالة وسلبية بين تسلطية المعلمين وبيئة حجر الدراسة حيث كانت الدرجة الكلية دالة عند مستوى ٠,٠١ .

الفرض الثاني :

وقد صيغ الفرض الثاني على أساس أنه يختلف تأثير النمط التسلطي وغير التسلطي للمعلمين كما يدركه الطلاب - اختلاف تخصصاتهم الأكاديمية (معلمو المواد الثقافية - معلمو المواد الفنية) وقد اشترك هذا الفرض من خلال الملاحظة الدقيقة للباحث ومعايشته وخبرته بالعمل في المرحلة الثانوية الصناعية لنمط المعلم التسلطي وطريقة تعامله مع طلابه ومن هنا كان إلهام الباحث بصياغة هذا الفرض .

وقد تم معالجة هذا الفرض إحصائياً باستخدام تحليل التباين في اتجاهين Two way Anova (2x2) على أساس تصميم عاملى قوامه أربع مجموعات حيث كان التصميم ٢ تسلطي - غير تسلطي 2×2 تخصص ثقافى - فنى على أساس أن نمط السلوك والتخصص هما المتغيران المستقلان ، ودرجة الميول أو نوعية بيئة الفصل هى المتغير التابع وتم ذلك بين الإثنائى الأعلى والإثنائى الأدنى لدرجات الطلاب

الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون والذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيون فنيين وثقافيين وذلك بالنسبة لمقياس بيئة الفصل وكذلك تم هذا بالنسبة لمقياس الميول نحو المادة الدراسية .

وتحليل للتباين هو الأسلوب الإحصائي المعنى بالبحث عن مدى الفروق بين أكثر من مجموعتين وتحليل للتباين يتم للكشف عن هذا الفرق بالحصول على نسبة ف أو Fratio وذلك نسبة إلى " فيشر " " Fisher " الذى توصل إلى هذه الطريقة .

(محمد السيد أبو النيل ، ١٩٨٤م ، ص ٢٣١)

وللتحقق من صحة هذا الفرض باستخدام التصميم العامل 2×2

تم اتباع الخطوات التالية:

•• أولاً :

راعى الباحث الفروض التى يستند إليها تحليل التباين مزدوج

التصنيف وهى :

١ - الاستقلال الإحصائى لدرجات المتغير التابع داخل المجموعات

وفيما بينها :

فقد راعى الباحث بقدر الإمكان العشوائية فى معائنات المجتمعات

موضع الدراسة ، حيث تم اختيار العينة من إدارات تعليمية متفرقة فى

الموقع الجغرافى ، كما روعيت العشوائية عند تقسيم الأفراد إلى

مجموعات تجريبية ، وأيضاً اختلاف المفحوصين فى كل مجموعة

(صلاح علام ، ١٩٩٣ م ، ص ٣٠٢)

٢ - اعتدالية توزيعات درجات المتغير التابع فى المجتمعات موضع الدراسة :

كلما زاد حجم عينة الدرجات قل تشتت المتوسطات أى قل انحرافها المعيارى ، ويسمى هذا الانحراف المعيارى : الخطأ المعيارى للمتوسط . وتشير نظرية النهاية المركزية إلى أنه إذا سحبنا عينات عشوائية مستقلة عدد أفراد كل منها (ن) فى مجتمع معين بقطع النظر عن شكل توزيع هذا المجتمع فإن متوسط متوسطات العينات يقترب من الاعتدالية وذلك كلما زادت قيمة (ن) .

(نفس المرجع ، ص ص ٧٩ - ٨٠)

٣- تجانس تباين درجات المتغير التابع فى المجتمعات موضع الدراسة :
بمعنى أن يتساوى تباين درجات المتغير التابع فى المجتمعات التى استمدت منها عينات الدراسة ، وعدم تحقق هذا الشرط يجعلنا لا نستطيع جمع مربعات انحراف درجات أفراد كل عينة عن متوسط هذه العينة للحصول على مجموع المربعات دلخل المجموعات ، وإذا فعلنا ذلك فإن المجموع فى هذه الحالة لا يكون تقديراً دقيقاً لتباين المجتمع وبالتالي يؤدي إلى تقدير أعلى أو أقل من حقيقته لخطأ التباين الذى يستخدم فى مقام النسبة الفائية مما يجعل للباحث بخطيء فى رفض الفرض الصفري أو قبوله .
(نفس المرجع ص ٣٠٣)

وقد تحقق الباحث من تجانس التباين باستخدام اختبار 'موكران'

Cochran test وذلك لمزاياه التالية : -

- ١ - أنه يصلح للعينات المختلفة الحجم والمتساوية الحجم .
- ٢ - أنه يناسب العينات المستمدة من مجتمعات توزيعها اعتدالى أو مجتمعات ملتبسة أو مفرطحة إلى حد ما حيث تكون نتائجه متحفظة إلى حد كبير .

٣ - أنه يعتمد على مجموع تقديرات التباين المستمدة من جميع عينات الدراسة .

٤ - أنه أكثر قوة من اختبار " هارثلى " .

وقد تم استخدام اختبار " كوكران " وفقاً للخطوات التالية :

- ١ - تم حساب التقدير غير المتحيز لتباين كل من العينات
- ٢ - قسمة أكبر هذه التقديرات على مجموع تقديرات تباين كل من العينات للحصول على قيمة ك .

٣ - تم الرجوع الى جدول (كوكران) حيث نرمز (ن) فيه إلى متوسط حجم العينات الأربع حيث إنها غير متساوية فى هذا البحث ، ونرمز (ك) إلى عدد العينات وإذا تضاعف أن قيمة (ك) المحسوبة أصغر من القيمة الحرجة فهذا يعنى أنه لا توجد فروق دالة بين تباين مجتمعات هذه العينات وبالتالي يتحقق شرط التجانس .

(نفس المرجع ص ص ٣٠٥ - ٣٠٦)

الجدول رقم (٣٨) يوضح التقديرات المختلفة التى تم حسابها للحصول على ك (كوكران) فى مقياس الميول وذلك للتحقق من تجانس التباين

جدول ٣٨ : حساب ك كوكران للمجموعات الأربع

بالنسبة لمقياس الميول للمادة الدراسية :

إحصاءه	تسلطى فنى	تسلطى ثقافى	غير تسلطى فنى	غير تسلطى ثقافى
ن	٣٥٣	٢٢٤	٣٢٨	٢٥٧
مـ س	٣٦٨٥	٢١٩٣	٣٦٠٨	٢٨٩٦
مـ س ^٢	٤١٤٠٩	٢٢٦٠٠	٤١٥٢١	٢٣٦٦٦
ع ^٢	٨٣٣١,٢٨	٥٠٤٥,٥٣	٥٥٨٨,٤٢	٤٠١٧,٤٠
م	١٠,٤٤	٩,٨٠	١١	١١,٢٧

بالاستعانة ببيانات جدول (٣٨) تم تطبيق معادلة (ك كوكران)
 واتضح أن (ن) = ١٠,٦٣ حيث (ن) متوسط حجم العينات الأربع وأن
 قيمة (ك كوكران) المحسوبة = ٠,٣٦٣ وهى قيمة غير دالة مما يشير
 إلى تجانس التباين وقد وجد أن قيمة ك (كوكران) الجدولية عند مستوى
 دلالة ٠,٠٥ = ٤٨٩ .

ويوضح جدول رقم (٣٩) التقديرات المختلفة التى تم حسابها
 للحصول على ك (كوكران) فى مقياس بينة الفصل وذلك للتحقق من
 تجانس التباين.

جدول رقم (٣٩)

حساب ك كوكران للمجموعات الأربع بالنسبة لمقياس بينة الفصل

إحصاءه	تسلطى فنى	تسلطى ثقافى	غير تسلطى فنى	غير تسلطى ثقافى
ن	٣٥٣	٢٢٤	٣٢٨	٢٥٧
مـس	٢٤١٢	٢٥١٤	٢٥٥٠	١٩٤٥
مـس ^٢	١٨٢١٣	١١٣٤٨	٢١٤٨٢	١٦٠٦٩
ع ^٢	٤٩٠٦,٨٩	٤٩٧٧,٥٩	٥٠٥٢,٧٨	٥٢٤٩,٢٦
م	٦,٨٤	٦,٧٦	٧,٧٨	٧,٥٧

بالاستعانة ببيانات الجدول السابق تم تطبيق معادلة ك (كوكران)
 واتضح أن (ن) = ٧,٢٤ حيث (ن) متوسط حجم العينات الأربع . وأن
 قيمة ك (كوكران) المحسوبة = ٠,٢٦١ وهى قيمة غير دالة مما يشير
 إلى تجانس التباين ، وقد وجد أن قيمة ك (كوكران) الجدولية عند
 مستوى دلالة ٠,٠٥ = ٥٦٠ .

**ثانياً :

تم إيجاد المجموع الكلى للمربعات (م ن) بالمعادلة : -

$$م ن = مجس - \frac{(مجس ن)^2}{ن}$$

**ثالثاً :

تم إيجاد مجموع المربعات بين المجموعات (م ب) بالمعادلة : -

$$م ب = \frac{(مجس ١)^2}{ن} + \frac{(مجس ٢)^2}{ن} + \frac{(مجس ٣)^2}{ن} + \frac{(مجس ٤)^2}{ن} + \frac{(مجس ٥)^2}{ن}$$

**رابعاً :

تم إيجاد مجموع المربعات داخل المجموعات (م ر) بالمعادلة :

$$م د = م ن - م ب$$

**خامساً :

تم إيجاد مجموع المربعات العامل الأول (النمط التسلسلي والنمط

غير التسلسلي)

$$١م = \frac{(مجس غير تسلسلي)^2}{ن} + \frac{(مجس تسلسلي)^2}{ن} - \frac{(مجس ن)^2}{ن}$$

**سادساً :

تم إيجاد مجموع المربعات للعامل الثاني (التخصص الفنى والثقافى)

$$٢م = \frac{(مجس للفنى)^2}{ن} + \frac{(مجس للثقافى)^2}{ن} - \frac{(مجس ن)^2}{ن}$$

**** سابعا :**

تم إيجاد مجموع مربعات التفاعل (نمط المعلمين التسلطي وغير التسلطي × المعلمين الفنيين والمعلمين التقافيين)

$$٢ \times ١ م = م١ ب + م٢ ب - م ب للمجموع$$

**** ثامنا :**

تم إيجاد درجات الحرية كالآتي : -

- ١ - درجات الحرية بين المجموعات
د ج ب = ك - ١ حيث تشير (ك) إلى عدد المجموعات
- ٢ - درجات الحرية للتباين الكلي
د ج ن = ن - ١ حيث تشير (ن) إلى عدد الطلاب
- ٣ - درجات الحرية لدخل المجموعات
د ج = د ج ت - د ج ب

**** تاسعا :**

تم إيجاد متوسط مجموع المربعات للتأثيرات المختلفة كالآتي :-
متوسط مجموع المربعات للعامل الأول (للنمط التسلطي والنمط غير التسلطي)

$$\frac{١ م}{د ج ١}$$

متوسط مجموع المربعات للعامل الأول (التخصص الفني والتقاني)

$$\frac{٢ م}{د ج ٢}$$

متوسط مجموع المربعات للتفاعل

$$\frac{٢ \times ١ م}{د ج ٢ \times ١}$$

متوسط مجموع المربعات لدخل المجموعات =

$$\frac{١ م}{د ج ١}$$

$$\frac{\frac{م}{ب}}{\frac{د}{ج ب}} = \text{متوسط مجموع المربعات بين المجموعات} = \text{**عاشرًا:}$$

تم حساب النسبة الفائية الملاحظة كالآتي :

$$\frac{\frac{م}{ب}}{\frac{م}{م}} = \text{النسبة الفائية بين المجموعات فـب} = \text{حيث تشيرم إلى متوسط مجموع للمربعات.}$$

$$\frac{\frac{م}{د}}{\frac{م}{م}} = \text{النسبة الفائية للعامل الأول (بين النمطين) فـب}$$

$$\frac{\frac{م}{د}}{\frac{م}{م}} = \text{النسبة الفائية للعامل الثاني (بين التخصصين) فـب}$$

$$\frac{\frac{م}{د}}{\frac{م}{م}} = \text{النسبة الفائية للتفاعل بين العوامل فـب} = \text{**حادي عشر:}$$

بالرجوع إلى جدول النسب الفائية تم إيجاد القيمة الحرجة (ف الجدولية) لكل من هذه التأثيرات بدرجات الحرية المناسبة لكل منها .
**اثنا عشر:

لخصت النتائج السابقة في جدول تحليل التباين المزدوج ووضعت علامة (*) للتأثير الدال عند ٠,٠٥ كما وضعت علامة (**) للتأثير الدال عند ٠,٠١ ووضعت علامة (-) للتأثير الغير الدال. (نفس المرجع، ص ص ٣٦٤ - ٣٦٧)
**ثالث عشر:

تم حساب المتوسطات للمجموعات الأربع .

•• رابع عشر :

تم تمثيل التفاعل الدال إحصائياً في صورة بيانية ، والتفاعل يتناول العلاقة العلاقة بين المتغيرات المستقلة ، ولكي يكون التفاعل دالاً لابد من أن يتقاطع الخطان عند نقطة ما .

(فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ١٩٩١ م ، ص ٤٦٣)

•• خامس عشر :

تم استخدام اختبار (توكي) للفرق الدال الموثوق به $Tukey's Honestly significant Difference$ لإجراء مقارنات ثنائية بين خلايا جدول التفاعل بالنسبة لدرجات الطلاب على مقياس الميول ، ويرجع اختيار الباحث لهذا الاختبار لمزاياه التالية : -

١ - يحافظ اختبار (توكي) على معدل الخطأ من النوع الأول للتجربة عند مستوى (α)

٢ - يمكننا من إيجاد أصغر فرق بين المتوسطات ويمكننا من رفض الفرض الصفري وقد تم حساب هذا الفرق (ق) باستخدام المعادلة :

$$Q = \frac{\bar{A} - \bar{B}}{\frac{M}{N}}$$

حيث \bar{A} ترمز إلى المتوسطات المراد مقارنتها

\bar{B} ترمز إلى أصغر هذه المتوسطات

M متوسط مجموع المربعات دخل المجموعات ، N عدد أفراد

كل مجموعة . (صلاح علام ، ١٩٩٣ م ، ص ص ٣٠٩ - ٣١٨)

٥٥ سادس عشر :

تم استخدام اختبار (شيفيه) Scheffe Test للمقارنات المتعددة بين المجموعات بالنسبة لدرجات الطلاب على مقياس بيئة الفصل ، فحينما وجدت فروق جوهرية.

دالة عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعات الأربع المستقلة أدى ذلك بالباحث الى استخدام هذا الاختبار كأحد أساليب المقارنات البعدية ويرجع اختيار الباحث لهذا الأسلوب لمزاياه التالية :

- ١ - إنه يعمل على تقليل احتمال الخطأ وضبط معدل الخطأ في التجربة .
- ٢ - إنه يسمح بالمقارنات بين أزواج المتوسطات أو أى توفيقه منها .
- ٣ - إنه لا يتأثر بدرجة كبيرة بعدم تحقيق الفرضين المتعلقين باعتدالية التوزيع وتجانس التباين .
- ٤ - إنه أكثر لختبارات المقارنات المتعددة البعدية استخداماً في البحوث النفسية والتربوية . (نفس المرجع ، ص ٣١٩)
- ٥ - إنه أقل حساسية (أكثر تحفظاً من طريقة توكي) .

(السيد أبو شعيع ، ١٩٩٧ م ، ص ١٥٣)

وعن طريق (Scheffe Test) يستطيع الباحث حساب المقارنات بين تلك المجموعات الأربع لمعرفة دلالات للفروق لصالح أى مجموعة ووفقاً للتصميم للعامل الحالى يصبح لدينا ست مقارنات وللقيمة الحرجة لاختبار(شيفيه) يمكن الحصول عليها باستخدام الصيغة الآتية :

$$F_{Scheffe} = \frac{(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)^2}{n_1 + n_2}$$

$$ع.د. (\frac{n_1 + n_2}{n_1 n_2})$$

حيث ف ترمز إلى النسبة الفائية بدرجتى حرية دج، = (ن - ك)
 دج = (ك - ١)

حيث ترمز (ك) إلى مجموعات المقارنة (٤)
 ع^٢ متوسط مجموع مربعات الدرجات داخل المجموعات
 (M_sW)

مربع الفرق بين المتوسطات

ف (شافيه) =
$$\frac{\sum (N_i - \bar{N})^2}{N}$$

 متوسط مجموع المربعات داخل المجموعات ((ك - ١))
 (Sharp . 1979)

ويوضح جدول رقم (٤٠) نتائج تحليل تباين درجات مجموعات البحث للطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسطيون والطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسطيين على مقياس الميول للمادة الدراسية .

جدول ٤٠ : نتائج تحليل تباين درجات مجموعات البحث على مقياس الميول نحو المواد الدراسية .

مصدر التباين	مجموع المربعات (م)	درجات الحرية دج	متوسط مجموع المربعات مم (التباين) ع ^٢	ف	مستوى الدلالة
بين الأنماط	٢٥١,٦٦	١	٢٥١,٦٦	٤٠,٤٠	••
بين التخصصات	٤,٧١	١	٤,٧١	٠,٧٦	—
التفاعل	٦٣,٣٩	١	٦٣,٣٩	١٠,١٨	••
بين المجموعات	٣١٩,٧٦	٣	١٠٦,٥٩	١٧,١١	••
داخل المجموعات	٧٢٠٦,٥٤	١١٥٨	٦,٢٣		
المجموع الكلى	٧٥٢٦,٣٠	١١٦١	١١٢,٨٢		

وفيما يلي تحليل نتائج الفرض الثاني وتفسيرها : -

أولاً : نتيجة تحليل التباين بين الأنماط :

بالكشف في جدول النسبة الفائية عند د . ج (١ ، ١١٥٨) نجدها تساوي ٣,٨٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوي ٦,٦٣ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة (ف) المحسوبة في حالة التباين بين النمطين والتي تساوي ٤٠,٤٠ بقيمتي ف الجدولتين نجد أن ف المحسوبة أكبر من ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

∴ يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسليبيين ودرجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسليبيون بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% وذلك في مقياس الميول نحو المواد الدراسية ولمعرفة موطن هذا الفرق تم حساب المتوسط لكل مجموعة م - مج س

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسليبيين

$$= - ٦٥.٤ = \frac{١١,١٢}{٥٨٥}$$

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون

تسليبيون

$$= - ١٠,١٩ = \frac{٥٨٧٨}{٥٧٧}$$

يتضح من ذلك أن الفرق لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسليبيين ومعنى ذلك أن الطلاب يصبحون أكثر ميلاً لمادة المعلم غير التسليبي ، ويرجع ذلك إلى أن المعلم غير التسليبي بما يتبعه من أساليب تربية مع طلابه داخل الفصل تقوم في الغالب على إتاحة

الحرية لهم لإبداء الآراء والاقتراحات حول أيسر وأفضل الطرق التى تيسر لهم المادة العلمية وإتاحة الحرية لهم للمشاركة مع المعلم فى التخطيط للأنشطة التى تتعلق بالمادة الدراسية ، وعن طريق إثارة طلابه ودفعهم نحو التعلم بأساليب تدريسية متنوعة ومشوقة فى العرض واستخدام الأسئلة فى مختلف مراحل الدرس مما يجعل طلابه أكثر إنتاجاً ، وكذلك اهتمام المعلم بطلابه وتقديره لمقترحاتهم وتبنيها دون تعارض ؛ سواء منها ما يتعلق بالمادة أو النظام داخل بيئة الفصل ، وبالتالي يكون المعلم هنا غير مستبد بآرائه وما يراه من خطط تسهم فى زيادة دافعية الطالب نحو التعلم وهو يوجه طلابه دائماً لمزيد من المشاركة وبذل الجهد فى التدريب دون تحميل الطالب ما لا يستطيع، كما أنه يشرح دائماً لطلابه أهمية المادة ومدى الاستفادة منها داخل المدرسة وخارجها حتى يزداد ميلهم لها ويزداد ميلهم للمعلم ، فالإنسان يميل نحو ما يحقق له المنفعة إن عاجلاً أو آجلاً . ويتفق هذا مع ما يراه " جهاد فولد " (١٩٩٢) من أن لطريقة المعلم فى الشرح ومهارته فى جذب انتباه الطلاب دوراً كبيراً فى حبهم وإقبالهم على مادته أو كرههم لها ، فهو حينما ينوع من طرائق التدريس ويشجع على التنافس ؛ يصبح من اليمير على طلابه إدراك وفهم المادة وبالتالي زيادة ميلهم نحوها كما أن العلاقة الطيبة أو الإيجابية بين المعلم وطلابه تجعلهم أكثر ميلاً للمواد الدراسية . وهذا ما يشير إليه (جلاسر Glasser) بالاتجاه الإنسانى الذى يعمل فيه للمعلم على إتاحة الفرصة أمام المراهق للتعبير عن مشاعره وعواطفه والاهتمام به وقبوله لخلق البيئة التعليمية الخالية من التوتر والإحباطات التى قد تسبب الاضطرابات السلوكية . (نصر يوسف ، ١٩٩٣م ، ص ٢٩٢)

ففى تقرير جلاسر (William Glasser) (١٩٨٦) : عن نظرية الضبط والعلاج بالواقع أكد على البيئة التعليمية الآمنة التى تجعل

الطلاب أكثر شغفاً وأكثر إحساساً بمتعة الإنجاز مع المعلم ، والتي يجب أن يشعر فيها الطالب بالانتماء مع زملائه ، وذلك من خلال التفاعل المستمر الذى يجعله أكثر شعوراً بالمسئولية ، وأن الطالب يجب أن يتعلم احترام الآخرين داخل المدرسة وأن يكون قادراً على التعبير عن نفسه حتى يشعر بالحرية ، والمشاركة الفعالة من المتعلم داخل الفصل الدراسى تجعله أكثر شعوراً بالاستمتاع واكتساب فرص التعلم .

ويؤكد "جلاس" على ضرورة أن يعمل المعلم على إتاحة الفرصة الكافية للمتعلم ، ويعلمه السلوكيات التى تشبع احتياجاته بشغف واهتمام ، ويشجعه دائماً لتعلم سلوكيات جديدة أكثر فعالية ، وأن اللثناء على نجاحاته تزيده ثقة بنفسه وتجعله أكثر دافعية .

(ملوى عبد الباقي ، ١٩٩٩م ٩٨ ٢ - ١٢٤)

ومع النمط المتسامح من المعلمين يزداد ميل الطالب لتعلم مادته الدراسية دون مواجهة أى صعوبة.

ثانياً : نتيجة تحليل التباين بين التخصصيين :

وبالكشف فى جدول النسبة الفائية عند د. ح (١ ، ١١٥٨) نجدها تساوى ٣,٨٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٦,٦٤ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة فى حالة التباين بين التخصصيين والتقى تساوى ٠,٧٦ بقيمتى ف الجدوليتين نجد أن (ف) المحسوبة أصغر من ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .

∴ لا يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسو مواد فنية ومتوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسو مواد ثقافية بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% وذلك فى مقياس الميول نحو المواد الدراسية .

ومعنى ذلك أن مدى ميول الطلاب لمدرسى المواد الفنية (تسليطيين أو غير تسليطيين) لا يختلف عن مدى ميوله لمدرسى المواد الثقافية (تسليطيين أو غير تسليطيين)، ويرجع ذلك إلى أن مدرس للمواد الفنية التسليطى يتعامل مع طلابه بقسوة وعقابية واستبداد وجفاء ودوجماطية وهكذا بالنسبة لمدرسى المواد الثقافية التسليطى، فالإعداد الأكاديمي النظري والعملى لكل نمط، وكذلك الخلفية الثقافية تكاد تكون واحدة، كذلك نجد أن معلم للمواد الفنية غير التسليطى يتعامل مع طلابه بتسامح ومودة وإتاحة قدر من الحرية والاهتمام بهم وبأحاسيسهم ومشاركتهم معه والسعى إلى تشويقهم، وهكذا بالنسبة لمدرسى المواد الثقافية غير التسليطيين كما يشعر الطلاب بأهمية المادة والحرية والمنفعة مع النمطين بدرجة واحدة، فما دام المعلمون بالتخصصات المختلفة لا يختلفون فى الأساليب المتبعة لمعاملة الطلاب داخل الفصل، فمن الطبيعى والمنطقى أن لا يختلف مدى ميول الطلاب لموادهم الدراسية، ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً إلى أن طبيعة العمل فى مهنة التدريس يكاد تكون واحدة للمعلمين من النمطين، وأن جميع المؤثرات فى أدائهم داخل المدرسة لا تخضع للتخصص، ومن ثم فإننا نلاحظ أن الشعور العام لدى جميع المعلمين فى التخصصات المختلفة يكاد يكون متقارباً إلى حد ما

ثالثاً: نتيجة تحليل التباين لتفاعل الأنماط والتخصصات:

بالكشف فى جدول النسبة الفئوية عند د.ح (١ ، ١٥٨) نجدها تساوى ٣,٨٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٦,٦٤ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة فى حالة التفاعل بين الأنماط والتخصصات والى تساوى ١٠,١٨ نجدها أكبر من ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

∴ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول نحو المادة الدراسية نتيجة لتفاعل الأنماط والتخصصات بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% وقد اتضح بحساب معامل لايسلون أن قوة هذه الدلالة ٠,١٥ وهي قوة كبيرة .

وحيث أن التفاعل يعطي لنا معلومات أكثر دقة ؛ فقد لجأ الباحث إلى تمثيل التفاعل بيانياً مما تطلب الحصول على متوسط كل مجموعة كما يلي : -

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون ثقافيون غير تسلطيين

$$(\text{مجموعة أولى}) = \frac{2896}{207} = 11,27$$

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون ثقافيون تسلطيون

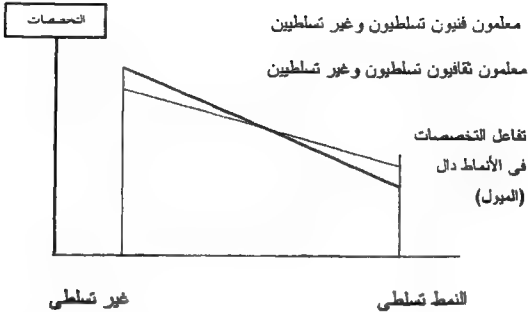
$$(\text{مجموعة ثانية}) = \frac{2193}{224} = 9,79$$

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون فنيون غير تسلطيين

$$(\text{مجموعة ثالثة}) = \frac{3608}{328} = 11$$

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون فنيون تسلطيون

$$(\text{مجموعة رابعة}) = \frac{3685}{303} = 10,44$$



متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون وغير تسلطيين
على مقياس الميل

شكل (١)

وهذه النتيجة مؤداها أن الطلاب يميلون إلى مادة المعلم غير التسلطي الثقافي أو الفني أكثر من ميولهم لمادة المعلم التسلطي الثقافي أو الفني ، مما يؤكد الأثر المشترك للتخصصات والأنماط وتتفق هذه النتيجة مع الاتجاه السائد في الدراسات السابقة ، والذي يرى أن الطلاب يميلون إلى مواد المدرسين الذين يتميزون بالرفقة وعدم الرسمية عن ميولهم لمواد المدرسين الذين يتميزون بالصرامة والرسمية في معاملتهم لطلابهم . (شحاته محروس ١٩٩٤) ، (راجية شكرى ١٩٨١)

وأن التلاميذ ذوي المدرسين التكامليين* في نمط تفاعلهم يكونون أكثر إيجابية في اتجاهاتهم نحو مدرسيهم عن التلاميذ ذوي المدرسين الانتقائيين .

(راما فاكيل Rama vakil ١٩٧٠)

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ميول الطلاب ترتفع لدى المعلم غير التسلطي لما يتميزون به من أساليب التعاطف والتعاون وعلاقات اللود والصدقة الشخصية التي تجعل الطلاب مطيعين ومتقبلين لمعلمهم ، وذلك على عكس المعلم التسلطي الذي يتحكم ويتحكم من طلابه دون اعتبار لمشاعرهم وإنسانياتهم ، وبالتالي يشعر معه الطلاب بالكآبة والوحشة داخل الفصل الدراسي ومن ثم يكرهون مواد الدراسة .

جدول ٤١ : يوضح وجود تأثيرين أساسيين وتفاعل دال

تسلطي		غير تسلطي	
١٠,٧٢	١٠,٤٤	١١	فنى
١٠,٥٣	٩,٧٩	١١,٢٧	ثقافى
	١٠,١١	١١,١٤	

يتضح من جدول (٤١) وجود تأثير للمعلم غير التسلطي عن المعلم التسلطي بدرجة واضحة ، كما يوجد تأثير لمعلم المواد الفنية عن معلم المواد الثقافية ولكن بدرجة طفيفة .

وحيث إن التأثيرات الرئيسية للمتغيرات المستقلة في وجود تفاعل دال لا تعطينا في ذاتها تفسيراً كافياً للنتائج .

(فؤاد أبو حطب وأمال صادق ، ١٩٩١م ، ص ٤٥٩ ط١)

(*) تكامليين = علاقاتهم طيبة في الغالب مع طلابهم .
(*) انتقائيين = للعلاقة متضاربة في الغالب مع طلابهم .

لذلك سوف يستخدم الباحث اختبار "توكى" للفرق الدال الموثوق به لإجراء مقارنات ثنائية بين الخلايا التى تولف جدول التفاعل لمعرفة الموضوع الصحيح للفرق الدالة بين المجموعات الأربع .

وقد تم حساب الفرق الدال بين كل مجموعتين بمعادلة "توكى" وبالرجوع إلى جدول القيم الحرجة للمدى المعيارى (ق) [صلاح علام ، ١٩٩٣ ملحق ١٩] وذلك عند د ج = (١١٥٧) حيث ك = ٤ نجد أن ق الجدولية = ٣,٦٣ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٤,٤٠ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ق المحسوبة للمجموعة الأولى والثالثة والتى تساوى ١,٨٤ بقيمتى ق الجدولتين نجد أن ق المحسوبة أصغر من ق الجدولية مما يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً فى الميول نحو المواد الدراسية نتيجة لتفاعل المجموعتين ويعنى هذا أن ميول الطلاب نحو المدرسين غير التسليبيين القائمين بتدريس المواد الفنية لا يختلف عن ميولهم نحو المدرسين غير التسليبيين القائمين بتدريس المواد الثقافية . ومرجع ذلك هو نفس التفسير الذى سبق ذكره فى حالة عدم وجود فرق دال من متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسو مواد فنية ومتوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسو مواد ثقافية .

فالمعلم غير التسليطى لديه ضمير حى يبذل كل ما فى وسعه حتى يتأكد من فهم طلابه أو قدرتهم على اكتساب المهارة وهو لا يمل من طلابه إذا طلبوا منه إعادة الشرح والتوضيح كما أن علاقته معهم طيبة وبالتالي تزداد ميولهم نحوه .

وبمقارنة (ق) المحسوبة للمجموعتين الثالثة والرابعة والتى تساوى ٣,٨٢ بقيمتى ق الجدولتين نجد أنها أكبر من ق الجدولية .

٠: يوجد فرق دال عند مستوى ٠,٠٥ فى الميول نحو المواد الدراسية نتيجة لتفاعل المجموعتين وذلك لصالح الطلاب الذين يقوم

بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين فنيون وقد اتضح بحساب معامل إيبسلون أن قوة هذه الدلالة (٠,٠٦) وهي قوة متوسطة .

ومعنى ذلك أن الطلاب يصبحون أكثر ميلاً إلى المواد الدراسية التي يقوم بتدريسها معلمون فنيون غير تسلطيين .

ومرجع ذلك هو أن مدرس المواد الفنية غير التسلطى يفتتح إلى حد ما بأهمية واجبه تجاه طلابه ، وي بذل كل جهده فى سبيل تيسير ، المنهج كما أنه فى بعض الأحيان يستخدم نماذج ووسائل الإيضاح المرتبطة بالمادة الفنية ، ويصبح طلابه أكثر فندماجاً معه أثناء الشرح باعتبار أن طبيعة المادة الفنية وما بها من نماذج ووسائل يكثر استخدام الطالب لها فى الدراسة العملية تجعل الطلاب فى تواصل مع المعلم لمحاولة إدراك معنى ما يقول وإدراك العلاقات بين عناصر الموضوع لتحقيق الفهم المتكامل للدرس ، كما أنهم أكثر اهتماماً لتعلم المواد الفنية التي تطبق عملياً بعد ذلك ، كما أن مدرس المواد الفنية غير التسلطى لا ينظر إلى مصلحته الشخصية ، بل يهتم بالمصلحة العامة لطلابه دون تحيز ، كما أن الغالبية العظمى من المعلمين الفنيين غير التسلطيين يعتمدون فى تدريسهم على التفاعل الاجتماعى مما يزيد من دافعية طلابهم وميولهم نحو المادة .

أما الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون فنيون فيجعلون طلابهم إلى حد ما أقل استمتاعاً بالموقف التعليمى ، ولا يعتبرون لأرائهم واقتراحاتهم ولا يهتمون بالتفاعل الاجتماعى ومراعاة مشاعرهم ، ويهتمون فى الغالب بالمصلحة الذاتية والمعاملة غير العادلة للطلاب وبالتالي يزداد تباعدهم وكرهم للمعلم ومادته ، كما يستغل غالبيتهم فرصة تدريس أكثر من مادة ترتبط بالتخصص لنفس الفصل لمزيد من التحكم فى الطلاب وتحقيق مصالحهم لذاتية وبالتالي لا يهتمون بمدى فهم الطلاب .

ولا يبذلون ما يجب من جهد معهم داخل الفصل لما ينتظرونه خارج المدرسة من عائد مادي يكون مصدره الدروس الخصوصية
وبمقارنة ق المحسوبة للمجموعتين الثالثة والثانية والتي = ٨,٢٥
بقيمتي ق الجدولتين نجد أنها أكبر من ق الجدولية .

∴ يوجد فرق دال عند مستوى ٠,٠١ في ميول الطلاب للمواد
الدراسية نتيجة لتفاعل المجموعتين وذلك لصالح الطلاب الذين يقوم
بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين فنيون وذلك على عكس الطلاب
الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون ثقافيون وقد اتضح بحساب
معامل ايبسلون أن قوة هذه العلاقة ٠,١٥ وهي قوة كبيرة .

ويرجع ذلك إلى أن الغالبية العظمى من المعلمين الثقافيين يعملون
بالتأثير الصناعي دون رغبة منهم لعدم مقدرتهم على زيادة دخلهم المادي
عن طريق الدروس الخصوصية ؛ حيث يهتم الطلاب أكثر بالمواد الفنية
الأساسية مما ينعكس على أسلوب تعاملهم مع الطلاب فيدرك الطلاب بأنهم
تسلطيون ، كما أن الغالبية العظمى منهم أكثر اهتماماً بإنهاء المنهج وتلقي
الدروس دون اهتمام بتكوين علاقات طيبة أو مشاركة الطلاب والتعاون
معهم ، كما قد يعتززون عن حضور بعض الحصص رغم وجودهم
بالمدرسة ؛ وبالتالي يقل اهتمام وميول طلابهم بالمادة لما يدركونه من
صعوبات فيها . أما الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون فنيون غير
تسلطيين يميلون لموادهم الدراسية لما سبق ذكره من أساليب التعامل للمعلم
غير التسلطي .

وبمقارنة ق المحسوبة للمجموعتين الأولى والرابعة والتي تساوي
٥,٦٦ بقيمتي ق الجدولتين نجد أنها أكبر من ق الجدولية .

∴ يوجد فرق جوهري دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في
ميول الطلاب للمواد الدراسية نتيجة لتفاعل المجموعتين ، وذلك لصالح

الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطين ثقافيون وهى قوة متوسطة بمعامل (إيبسلون) حيث تساوى (٠,١٠) ومعنى ذلك أن الطلاب يصبحون أكثر تفاعلاً ويزداد اهتمامهم وحريرتهم مع المعلم غير التسلطى الذى يقوم بتدريس المواد الثقافية ، وذلك على عكس المدرسين التسلطيين الفنيين ويرجع ذلك الى أن مدرسى المواد الثقافية غير التسلطيين على درجة كافية من الخبرة والمهارة ويعرضون المادة بطريقة جيدة ويحاولون بقدر الإمكان التبسيط والتفسير وتشويق الطلاب لثناء الشرح ويحرصون على إقامة علاقات يسودها التعاون والود وإتاحة الحرية للطلاب للاستفسار والأسئلة وإشاعة جو نفسى آمن لدخل الفصل دون ضغط أو إكراه ، كما يبدون اهتماماً بالمادة ينعكس على الطلاب فيصبحون أكثر ميلاً واهتماماً وحرصاً على الاستفادة من المعلم ومادته.

وبمقارنة ق المحسوبة للمجموعتين الأولى والثانية والتي تساوى ١٠,١٠ بقيمتى ق الجدوليتين نجد أنها أكبر من ق الجدولية .

∴ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فى ميول الطلاب للمواد الدراسية نتيجة لتفاعل المجموعتين لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير متسلطين ثقافيين فيصبحون أكثر اهتماماً وانتفاعاً من المعلم ، وقد بلغت قوة هذه الدلالة بمعامل إيبسلون (٠,١٨) وهى قوة كبيرة وقد سبق تفسير سبب ميول الطلاب لمواد المدرسين غير التسلطيين الثقافيين وكذلك تم تفسير سبب عدم ميول الطلاب لمواد المدرسين التسلطيين الثقافيين .

وبمقارنة ق المحسوبة للمجموعتين الرابعة والثانية والتي تساوى ٤,٤٣ بقيمتى ق الجدوليتين نجد أن ق المحسوبة أكبر من ق الجدولية .

∴ يوجد فرق جوهري دال عند مستوى ٠,٠١ فى ميول الطلاب للمواد الدراسية نتيجة لتفاعل المجموعتين وذلك لصالح الطلاب الذين يقوم

بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون فنيون وذلك عكس الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون ثقافيون ، وقد بلغت قوة الدلالة بحساب معامل إيسلون ٠,٠٧ ، وهي قوة متوسطة .

فرغم تسلطية المعلمين الفنيين إلا أن الطلاب أكثر ميلاً لهم من معلمى المواد الثقافية للتسلطيين ، ويرجع ذلك الى اعتبار الطالب لأهمية المواد الفنية التى يقوم بتدريسها لهم المعلم التسلطى الفنى عن المواد الثقافية ، وباعتبارها أكثر ارتباطاً بالتدريبات العملية داخل المدرسة ، فالمواد الفنية يحاول الطالب بعد دراستها تطبيقها عملياً وقد تكون مصدراً للدخل المادى له عندما يعمل خارج المدرسة فى تخصصه وبالتالي يكون هناك ارتباط واهتمام أكثر بهذه المواد مع المعلم ، كما أن عدد المواد الفنية يفوق دائماً عدد المواد الثقافية ؛ وبالتالي يزداد الوقت الذى يقضيه معلم المواد الفنية مع طلابه داخل الفصل عن معلم المواد الثقافية مما يتيح فرصة أكبر لأن يوجد الطالب مع معلم المواد الفنية ، يستمص سلوكه وأسلوبه ، كما أن طبيعة المواد الفنية لما بها من اتصال وثيق وتكامل فى مواد التخصص يتطلب استيعابها متكاملة وفهم كل ما به أولاً ، كما يصبح الطالب أكثر اهتماماً بالمادة الفنية مع المعلم التسلطى ؛ لأنه دائم النصح لهم وحسبهم على أهمية المواد الفنية عن المواد الثقافية، كما قد يرجع ذلك إلى ضعف الطلاب فى المواد الثقافية فى المرحلة الدراسية السابقة على الثانوى الصناعى مما يؤدي الى عدم ميلهم لمعلم المواد الثقافية التسلطى، كما يعلم الطالب أن تفوقه واستكمالته الدراسة فى المعاهد والكليات يرتبط بتفوقه فى المواد الفنية لما لها من القدر الأعظم من الدرجات ، وبالتالي يتقبل المعلم الفنى عن المعلم الثقافى ، وبالتالي فمن المنطقى والطبيعى أن نجد ميل الطلاب أكثر نحو مدرسى المواد الفنية للتسلطيين عن مدرسى المواد الثقافية التسلطى .

رابعاً : نتيجة تحليل التباين بين المجموعات :

بالكشف فى جدول النسبة الفائية عند دج (٣ ، ١١٥٨) نجدها تساوى ٢,٦٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٣,٧٨ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة فى حالة التباين بين المجموعات والتي تساوى ١٧,١١ بقيمتى ف الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة لكبرمن ف الجدولية عن مستوى دلالة ٠,٠١ .

∴ يوجد فرق جوهري بين متوسطات درجات الطلاب بين المجموعات الأربع فى مقياس الميول بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% وعن طريق sheffetest Test تم حساب المقارنات بين المجموعات الأربع لمعرفة دلالات الفروق لصالح أى مجموعة (بين المجموعات) .

جدول (٤٢) نتائج المقارنة الثنائية لتحديد الفرق الدال باستخدام

اختبار توكى بالنسبة لدرجات الطلاب على مقياس الميول

المجموعات				المتوسطات	المجموعات
٤	٣	٢	١		
			-	١١,٢٧	(المجموعة الأولى) طلاب يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين ثقافيون
		-	**	٩,٧٩	(المجموعة الثانية) طلاب يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون ثقافيون
	-	**	(-)	١١	(المجموعة الثالثة) طلاب يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين فنيون
-	*	**	**	١٠,٤٤	(المجموعة الرابعة) طلاب يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون فنيون

جدول (٤٣) نتائج المقارنات الست بأسلوب (شيفيه)

بالنسبة لدرجات الطلاب على مقياس الميول

المجموعات				المتوسطات	المجموعات
٤	٣	٢	١		
			-	١١,٢٧	(المجموعة يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين ثقافيين)
		-	••	٩,٧٩	(المجموعة الثانية) طلاب يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون ثقافيين
	-	•	(-)	١١	(المجموعة الثالثة) طلاب يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين فنيون
-	•	•	•	١٠,٤٤	(المجموعة الرابعة) طلاب يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون فنيون

وقد تأكدت للباحث النتائج السابقة عند استخدام اختبار (شيفيه)
 فعندما نقارن نتائج المقارنات الست بين جدول رقم (٤٣) وجدول رقم
 (٤٤) نجد أن النتائج لا تختلف بين أسلوبى (توكى وشيفيه) إلا فى
 مستوى الدلالة بين المجموعة الأولى والرابعة ، حيث اتضح فى اختبار
 توكى أنه ٠,٠١ وفى اختبار (شيفيه) ٠,٠٥ ، وكذلك بالنسبة
 للمجموعتين الثانية والرابعة حيث اتضح أنه فى اختبار توكى ٠,٠١ وفى
 اختبار (شيفيه) ٠,٠٥ ، وسوف يعتمد الباحث على نتيجة اختبار (شيفيه)
 باعتباره أكثر تحفظاً من طريقة (توكى) .

والجدول (٤٤) يوضح نتائج قيم معامل ايبسلون

جدول (٤٤) نتائج قيم معامل إيبسلون بالنسبة لدرجات الطلاب

على مقياس الميول

التأثير	قوة العلاقة	حساب معامل إيبسلون
كبيرة	٠,٣٣	بين النمطين التسلطى وغير التسلطى
كبيرة	٠,١٥	تفاعل التخصصات فى الأنماط
كبيرة	٠,٢٠	بين المجموعات
كبيرة	٠,١٨	مجموعة التسلطيين الثقافيين وغير التسلطيين الثقافيين
كبيرة	٠,١٥	مجموعة التسلطيين الفنيين وغير التسلطيين الفنيين
متوسطة	٠,٠٧	مجموعة التسلطيين الثقافيين والتسلطيين الفنيين
متوسطة	٠,٠٦	مجموعة التسلطيين الفنيين وغير التسلطيين الفنيين
متوسطة	٠,١٠	مجموعة التسلطيين الفنيين وغير التسلطيين الثقافيين

فرغم أن معظم النتائج أكدت وجود فروق دالة إلا أن الباحث لم يكتف بالاعتماد على هذه النتائج الدالة ، بل توجه إلى البحث عن قوة هذه الدلالة حتى لا تكون هناك مغالاة بعد ذلك فى تفسير النتائج الدالة إحصائياً، وذلك فى الوقت الذى ربما لا تكون فيه لهذه الدلالة أى قيمة من الناحية العملية.

وفى هذا الصدد بحثت قوة العلاقة باستخدام معامل إيبسلون وهو المقياس المناسب فى حالة الحصول على دلالة التحليل التباين بالمعادلة المذكورة سابقاً . (نفس المرجع ، ص ٣٠١)

وقد افترض (Cohen , 1977) قاعدة معتمدة على الخبرة لتقويم

قوة تأثير المتغير المستقل على النحو التالى :

(أ) التأثير الذى يفسر حوالى ١% من التباين الكلى يدل على تأثير ضئيل.

(ب) التأثير الذى يفسر حوالى ٦% من التباين الكلى يعد تأثيراً متوسطاً .

(جـ) التأثير الذى يفسر حوالى ١٥% فأكثر من التباين الكلى يعد تأثيراً كبيراً .

(فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١م ، ص ص ٤٤٢ - ٤٤٣)
وبذلك يتضح لنا من جدول (٤٥) أن قوى التأثير لمعامل إيبسلون تراوحت بين قوة تأثير كبيرة وقوى متوسطة روعيت عند تفسير النتائج الدالة .

جدول (٤٥) : تحليل التباين لدرجات مجموعات البحث

للطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون

تسلطيون والطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون

غير تسلطيين على مقياس بيئة الفصل

مصدر التباين	مجموع المربعات (م)	درجات الحرية د.ح	متوسط مجموع المربعات م.م	ف	مستوى الدلالة
بين الأنماط	٢٢٤,٧٥	١	٢٢٤,٧٥	٤٣,٦٤	**
بين التخصصات	٢,٥٥	١	٢,٥٥	٠,٥٠	-
التفاعل	٤,٣٥	١	٤,٣٥	٠,٨٥	-
بين المجموعات	٢٣١,٦٥	٣	٧٧,٢٢	١٥	**
داخل المجموعات	٥٩٥٤,٤٦	١١٥٨	٥,١٥		
المجموع الكلى			٦١٨٦,١١	١١٦١	

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

أولاً نتيجة تحليل التباين بين الأنماط :

بالكشف فى جدول النسبة لفائية عند دج (١ ، ١١٥٨) نجدها تساوى ٣,٨٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٦,٦٤ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة فى حالة التباين بين النمطين والتي تساوى ٤٣,٦٤ بقيمتى ف الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة أكبر من ف الجدولية عن مستوى دلالة ٠,٠١ .

∴ يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسليطيين ومتوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسليطيون بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% وذلك فى مقياس بيئة الفصل . وقوة العلاقة بمعامل إيبسولون كبيرة وتساوى (٠,٣٣) .

ولمعرفة موطن هذا الفرق تم حساب المتوسط لكل مجموعة

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسليطيون

$$= 4490 \div 585 = 7,69$$

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسليطيون

$$= 3926 \div 577 = 6,81$$

يتضح من ذلك أن الفرق الدال لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسليطيين ، ومعنى ذلك أن بيئة الفصل الدراسي التى يهيئها المعلم غير التسليطى أفضل من بيئة الفصل الدراسي التى يهيئها المعلم التسليطى ، وهى نتيجة منطقية وتفسيرها هو أن الطلاب يدركون أن المعلم غير التسليطى يحاول مناقشتهم فى المناقشات والإجابة عن الأسئلة التى يطرحها لهم ، كما يدركون ضرورة القيام بما يكلفهم به من واجبات ، كما يدركون أن المعلم يراعى مشاعرهم دائماً ويعمل على مشاركتهم فى تحمل المسئوليات ومواجهة المشكلات التى تقابلهم ، ومن

خلال الاستمتاع والتعاون مع المعلم والشعور بالولاء له يشعرون بالانتماء نحو المعلم وبالتالي يتكيف الطلاب مع هذا المعلم داخل الفصل ، وهو يسعى دائماً لمساعدتهم ويشعرون بتقته بهم وسعيه إلى تشجيع الجميع والأخذ بيد الضعيف ، وهو يبذل كل طاقته في سبيل بقاء المادة التعليمية ، ويركز على اللوجبات والأنشطة بشدة في سبيل مصلحة الطلاب ، ويناقش معهم دائماً هذه اللوجبات التي تتصل بالمادة العلمية . كما يحثهم على التنافس والحصول على تقديرات أفضل فيسعون بجدية للحصول على التفوق ، وهو في سبيل ذلك يراعى الفروق الفردية بين طلابه حتى لا يحبط الطالب للضعيف نتيجة لعدم قدرته على مسايرة باقي زملائه ، كما يدرك الطلاب مع هذا المعلم النظام في تناول عناصر الموضوع وطريقة مشاركتهم واستفساراتهم من المعلم وبالتالي يتسم الفصل الدراسي بالهدوء حتى يتحقق الهدف ، ويركز المعلم دائماً على ضرورة اتباع قواعد النظام ويعاقب أى طالب يخالف هذه القواعد ، حتى تصبح البيئة مهيأة للعملية التعليمية ، كما أن للمعلم غير التسلطي يستطيع بما أوتي من مهارة وحسن تصرف في المواقف المختلفة للتحكم داخل الفصل دون ضغط أو إكراه ، كما يدركون أن المعلم يسعى الى تطبيق كل جديد والتنويع في مختلف الأنشطة والطرق التي تيسر المادة العلمية وبالتالي يشعر الطلاب بنواتهم وتوافقهم ويقبلون على بذل كل جهد مع هذا المعلم بكل حب .

أما المعلم التسلطي فلا يدرك الطلاب معه هذه المتغيرات وبالتالي تصبح بيئة الفصل جرداء لا ترقى بنمو الطلاب اجتماعياً أو نفسياً ، ولا يتحقق لهم التوافق والنمو السوى ، ويزداد كرههم للمعلم والمدرسة وذلك للأصاليب غير الإنسانية التي يتبعها المعلم من ضغط واستبداد وتحكم وجفاء وعقاب مستمر معهم .

وتتفق هذه النتيجة مع الاتجاه السائد في الدراسات السابقة ، والذي يرى أن المعلم المتصلب والذي يهمل الناحية العاطفية والاجتماعية فى تعامله مع طلابه يؤثر سلبياً فى توافقه داخل بيئة الفصل [جولدن Golden (١٩٨٣)] وأن المعلمين ذوى الاتجاه الإنسانى لديهم مشاكل أقل فيما يتعلق بالنظام داخل الفصل [هاريس كارين Harris Carean (١٩٨٤)] وأنه لما قلت تسلطية المعلم زادت فاعليته مع تلاميذه داخل الفصل [ايرس Ayers ، جيرى Jerry (١٩٨٣)] ، وأن الاهتمام الشخصى للمعلمين ومرونتهم مع طلابهم يحقق التفاعل الاجتماعى الإيجابى والاتصالات الاجتماعية داخل الفصل وأن شعور الطلاب بالمتعة فى البيئة التعليمية وحُب المعلم له يجعله أكثر شغفاً بالعملية التعليمية [جلاسر Glasser (١٩٨٦)] .

ثانياً : نتيجة تحليل التباين بين التخصصين :

بالكشف فى جدول النسبة لفائىة عند د.ح (١ ، ١١٥٨) نجدها تساوى ٣,٨٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٦,٦٤ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة فى حالة التباين بين التخصصين والتى تساوى ٠,٥٠ بقيمتى ف الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة أصغر من ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥

∴ لا يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسو مواد ثقافية أو مدرسو مواد فنية تسلطيون ، وكذلك لا يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسو مواد ثقافية أو مدرسو مواد فنية غير تسلطيين وذلك فى مقياس بيئة الفصل بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% ومعنى ذلك أن بيئة الفصل الدراسى التى يهيؤها معلم المواد الفنية بما فيها من متغيرات لا يختلف عن بيئة الفصل الدراسى التى يهيؤها معلم المواد الثقافية بما فيها

من متغيرات ، سواء لكان المعلم تسلطى أما غير تسلطى ، وتفسير هذا هو أن المعلم للتسلطى القائم بتدريس المواد الفنية لا يختلف فى أسلوب تعامله مع طلابه واستغلاله جميع العناصر الموجودة داخل للفصل عن المعلم التسلطى للقائم بتدريس المواد الثقافية فكلاهما لا يدرك قيمة مشاركة الطلاب فى المناقشات والأنشطة داخل الفصل باعتبارها شرطاً من شروط التعلم وحل المشكلات واكتساب المعلومات والمهارات ؛ حتى يشعر الطالب بقيمة وسط زملائه ، وكلاهما لا يهتم باستحسان الملوك المقبول من الطلاب أو بأفكارهم الخاصة ، ولا يهتم بتوجيه الطلاب إلى طرق اكتساب المعرفة أو تحفيزهم على التفاعل الاجتماعى والتنافس والالتزام بالقواعد والهدوء داخل الفصل وبالتالي نجد أنه رغم اختلاف تخصص كل معلم إلا أن الأسلوب الذى يتبناه كل منبم داخل الفصل لا يختلف وبالتالي تصبح النتيجة المنطقية أنه لا يوجد فرق دال بين القائمين بتدريس المواد الفنية والقائم بتدريس المواد الثقافية ، وينطبق نفس القول على المعلمين غير للتسلطيين بما يتبعونه من أساليب وطرائق واحدة فى خلق بيئة تعليمية مشجعة وداعمة وتشاركية تسهم فى تحقيق للنمو والتوافق النفسى والاجتماعى للطلاب ، كما يفسر عدم هذا الاختلاف بين التخصصات للمعلمين إلى أن أهداف هذه المرحلة الدراسية وطبيعة النظم والقوانين والأسلوب الذى يتميز به الجو المدرسى العام لها تأثيرها بدرجة واحدة على المعلمين بصفة عامة داخل المدرسة ، كما أن نوعية الطلاب (مشاغبين - مسلمين) داخل المدرسة ربما تنعكس بدرجة واحدة على المعلمين ومن ثم الاهتمام أو عدم الاهتمام . كما تنعكس طبيعة البيئة الفيزيكية على المعلمين بصفة عامة فإن كانت مهيئة بالمقاعد والوسائل التى تعين المعلم على أداء عمله ، ونظيفة وغير متهالكة تحفز بلا شك المعلم وتدفعه الى للعمل بمتعة مع طلابه ، أما إذا كانت البيئة عكس ذلك

وغير مهينة لجلوس البشر ، فيها يعكس هذا أيضاً بصورة سلبية على المعلمين بصفة عامة فيقل اهتمامهم وحافزهم للعمل مع الطُلاب داخل الفصل .

ثالثاً : نتيجة تحليل التباين في حالة التفاعل :

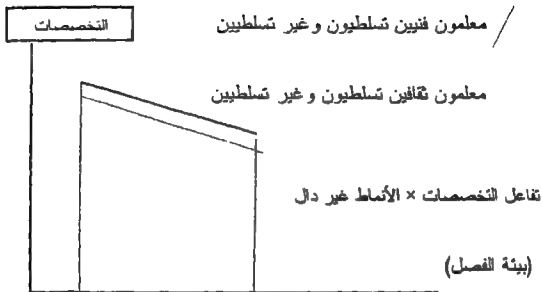
بالكشف في جدول النسبة الفائية عند د. ح (، ١١٥٨) نجدها تساوى ٣,٨٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، وتساوى ٦,٦٤ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة في حالة التفاعل بين الأنماط والتخصصات والتي تساوى ٠,٨٥ بقيمتى ف الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة أصغر من ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ . ∴ لا يوجد فرق جوهري دال في بيئة الفصل نتيجة لتفاعل الأنماط والتخصصات مما يؤكد استقلالهما في تحديد الفروق بين مجموعتى الطلاب فى درجاتهم على مقياس بيئة الفصل وذلك بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% ولتوضيح ذلك بيانياً تم حساب المتوسط لكل مجموعة .

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير
تسلطيين فنيون = $2000 \div 328 = 7,78$

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير
تسلطيين ثقافيين = $1940 \div 257 = 7,57$

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون
تسلطيون فنيون = $2412 \div 353 = 6,84$

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون
تسلطيون ثقافيون = $1514 \div 224 = 6,76$



تسلطي غير تسلطي

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون وغير تسلطيين شكل (٢)

ويتأكد بذلك عدم وجود تفاعل دال

الجدول ٤٦ يوضح وجود تأثيرين أساسيين وكل تأثير دال

ولكن ليس هناك تفاعل دال

تسلطي		غير تسلطي	
٧,٣١	٦,٨٤	٧,٧٨	فني
٧,١٧	٦,٧٦	٧,٥٧	ثقافي
	٦,٨	٧,٦٨	

تفسير التأثيرات :

حيث أن متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم
مدرسون فنيون

(تسلطيون أو غير تسلطيين) أعلى قليلاً من متوسط درجات
الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون ثقافيون (تسلطيون أو غير
تسلطيين) ومعنى ذلك أن بيئة الفصل الدراسي التي يهيؤها للمدرس القائم
بتدريس المواد الفنية بصرف النظر عما إذا كان تسلطياً أو غير تسلطى
تكاد تكون أكثر مناسبة من بيئة الفصل الدراسي التي يهيؤها المعلم القائم
بتدريس المواد الثقافية التسلطى أو غير التسلطى ، وربما يفسر هذا
الاختلاف الطفيف في أن الغالبية العظمى من مدرسي المواد الفنية
يتعاملون مع طلابهم بروح التعاون والإخاء ويدركون أهمية مشاركة
الطلاب في الدروس وفي الأنشطة المختلفة التي تسر المادة الدراسية كما
يفضل الطلاب المواد الفنية أكثر من المواد الثقافية كما يتضح أن متوسط
درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين (فنيون
أو ثقافيون) أعلى من متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم
مدرسون تسلطيون (ثقافيون أو فنيون) ومعنى ذلك أن بيئة الفصل التي
يهيؤها مدرسو المواد الفنية أو مدرسو المواد الثقافية غير التسلطيين أفضل
من بيئة الفصل للمدرس التسلطى وهى نتيجة طبيعية ومنطقية ، لأن المعلم
التسلطى بما يتبعه من أساليب لا يجعل المتغيرات بيئة الفصل أى اعتبار
حينما يتعامل مع طلابه ويكون هدفه الأعظم تلقين ما أعده من مادة علمية
فى حدود الوقت المتاحة ، ولا يهتم بمدى فهم الطلاب للموضوع أم لا ،
وبالتالى يصبح تأثير النمط غير التسلطى تأثيراً إيجابياً على بيئة الفصل
أما تأثير النمط التسلطى فهو تأثير سلبى .

رابعاً : نتيجة تحليل التباين بين المجموعات :

بالكشف في جدول النسبة الفائية عن د.ح (٣ ، ١١٥٨) نجدها تساوى ٢,٦٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٣,٣٨ عن مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة في حالة التباين بين المجموعات والتي تساوى ١٥ بقيمتي ف الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة أكبر من مستوى دلالة ٠,٠١ .

∴ يوجد فرق جوهري بين متوسطات درجات الطلاب بين المجموعات الأربع في مقياس بيئة الفصل بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% وعن طريق Shiffe test تم حساب المقارنات بين المجموعات الأربع لمعرفة دلالات الفروق لصالح أى مجموعة .
أولاً : حساب ف (شيفية) للمجموعتين الثانية والثالثة :

بالرجوع إلى جدول النسبة الفائية بدرجتي حرية (٣ ، ١١٥٨) نجد أن قيمة ف الجدولية = ٢,٦٠ عند مستوى ٠,٠٥ وتساوى ٣,٧٨ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة التي تساوى ٨,٩٦ بقيمتي ف الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة أكبر من ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

∴ يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير متسلطين فنيون ومتوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسين تسلطيون ثقافيون وذلك لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيون فنيون وذلك في مقياس بيئة الفصل بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% ، وقد اتضح بحساب معامل إيبسلون أن قوة هذه العلاقة ٠,١٤ وهى قوة تأثير متوسطة .

ومعنى ذلك أن بيئة الفصل الدراسي التي يهيئها معلم المواد الفنية غير التسلطى أفضل من بيئة الفصل الدراسي التي يهيئها معلم المواد الثقافية التسلطى ويرجع ذلك الى أن مدرس المواد الفنية غير التسلطى يستخدم فى الغالب أساليب جديدة فى التدريس نظراً لتسبب المواد التى تدرس فى التخصص ، كما يشجع طلابه على التفكير فى حل العديد من المشاكل التى تتصل بالمادة العلمية ، كما أن ألفة الطلاب بالمعلم غير التسلطى تجعلهم يستجيبون له فى تنفيذ القواعد والمحافظة على النظام والهدوء داخل بيئة الفصل ، كما أن معلم المواد الفنية غير التسلطى يغلب استخدامه لأساليب تيسر تماسك مجموعة الفصل وجعلها متعاونة عن طريق المشاركة فى العمل بما يهيئها طبيعة المواد الفنية ، كما يشعر الطالب بأهميته وسط أقرانه ويبدى اهتماماً نحو كل الطلاب بدرجة واحدة، ويشجعهم أيضاً على بذل كل جهد فى سبيل التفوق وتحقيق أفضل مستوى ، أما المعلم التسلطى القائم بتدريس المواد الثقافية فنظراً لما لجأ إليه من استخدام الشدة فى محاولة ضبط الفصل واتباع القواعد ، وعدم اهتمامه بمشاركة الطلاب معه بفاعلية فى المناقشات والأنشطة ، وعدم اهتمامه بالعلاقات الإنسانية الطيبة مع طلابه وقلة تشجيعهم وحفزهم نحو الأنشطة المختلفة التى تنمى المعرفة العلمية لدى الطلاب واقتصره دائماً على الطرق التقليدية التى يمل منها الطلاب كل هذا يجعل للبيئة غير مهيؤها نفسياً وتربوياً للطلاب حتى يبذلوا أقل جهد مع هذا المعلم .

حساب ف (شيفية) للمجموعتين الثانية والأولى :

بالكشف فى جدول النسبة الفائية عند د.ح (٣ ، ١١٥٨) نجد أن قيمة ف الجدولية = ٢,٦٠ عند مستوى ٠,٠٥ وتساوى ٣,٧٨ عند مستوى دلالة ٠,١ وبمقارنة ف المحسوبة لتسى تساوى ٥,٠٨ بقيمتى ف

الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة أكبر من ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

١٠. يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون ثقافيون ومتوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين ثقافيون وذلك لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسلطيين ثقافيون بمستوى ثقة ٩٩ % ومستوى شك ١ % إلا أن قوة التأثير بمعامل إيبسلون متوسطة حيث بلغت

(٠,١٠) وقوة العلاقة بمعامل إيبسلون ٠,١٠ وهي قوة متوسطة ومعنى ذلك أن بيئة الفصل التي يهيئها معلم المواد الثقافية غير التسلطي بما فيها من متغيرات أفضل من بيئة الفصل الدراسي التي يهيئها معلم المواد الثقافية التسلطي .

ويرجع ذلك إلى أن معلم المواد الثقافية غير التسلطي يدرك أهمية دوره ، ويسعى دائماً لمصلحة طلابه ويحاول بكل ما يستطيع من طرق تدريس أن يبسط لهم المادة وأن يشاركهم آراءهم وأفكارهم ويمنحهم حرية التعبير عن أفكارهم ولا يمل من إعادة الشرح والإيضاح وهو يراعى مستويات طلابه المختلفة ويتعاون معهم تشجيع بينهم روح التعاون والتسامح. أما معلم المواد الثقافية التسلطي فينطبق عليه نفس التفسير الذي ذكر سابقاً .

ثالثاً : حساب (ف) شيقية للمجموعتين الثانية والرابعة :-

بالكشف في جدول النسبة الفائية د.ح (٣,١١٥٨) نجد أن قيمة ف الجدولية = ٢,٦٠ عند مستوى ٠,٠٥ وتساوى ٣,٧٨ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة التي تساوى ٠,٠٩ بقيمة ف الجدولية نجد أنها أصغر من ف الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ .

لا يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات الطلاب الذي يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون ثقافيون ومتوسط درجات الطلاب الذي يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون فنييون وذلك في مقياس بيئة الفصل. ومعنى ذلك ان البيئة الدراسية التي يهيؤها مدرس المواد الفنية التسلطى لا تختلف عن البيئة الدراسية التي يهيؤها مدرس للمواد الثقافية التسلطى وتفسير ذلك هو أن كلا التخصصين يبنى أساليب تسلطية دون مراعاة للمتغيرات بيئة الفصل الدراسي ، والدور الذي يمكن أن تلعبه في زيادة حفز الطلاب وتشجيعهم والارتقاء بمستواهم العلمى والنمو النفسى السوى ، فرغم اختلاف المادة الدراسية فى مضمونها إلا أن طرائق تدريسها ونمط التعامل مع الطلاب تكاد تكون واحدة فتوقعهم نحو المهنة واحدة واتجاهاتهم السالبة نحو الطلاب لا تختلف .

رابعة : حساب ف (شيفيه) للمجموعتين الثالثة والرابعة :-

بالكشف فى جداول للنسبة الفئوية عند د. ح (٣ ، ١١٥٨) نجد أن قيمة ف الجدولية = ٢,٦٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٣,٧٨ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة التى تساوى ٩,٧٢ بقيمة ف الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة أكبر من ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين فنيون ، وذلك لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين فنيون وذلك في مقياس بيئة الفصل وقد وجد ان قوة التأثير بمعامل إيبسلون كبيرة حيث بلغت (٠,١٥) ومعنى ذلك ان بيئة للفصل الدراسي التي يهيؤها معلم المواد الفنية غير التسلطى أفضل من بيئة الفصل الدراسي التي يهيؤها معلم للمواد الفنية التسلطى ، فالنمط الأول أكثر اهتماماً وحماساً بالمادة الدراسية وبتحضيرها

وبالوسائل والنماذج ويناقش مع طلابه بصدر رحب ، ولا يفرض توجهياته الصارمة على طلابه ، ويشترك معهم فى الأنشطة المختلفة ويحترم مشاعرهم ويعاملهم دون تحيز ويشجعهم على إبداء الآراء دون رهبة أو خوف . أما المعلم التسلطى القائم بتدريس المواد الفنية فلا يتيح للطلاب حرية المناقشة ويتخذ من مهنته سبيلاً للتحكم وتحقيق مصلحته الذاتية والضغط على الطلاب واستخدام أسلوب الترهيب والتنافس غير السوى ، وقد يلجأ إلى تعقيد المادة الدراسية وعدم الاهتمام بواجبات الطلاب وعدم مشاركتهم لحل مشاكلهم وبالتالي يصعب تحقيق التعلم المستمر داخل بيئة الفصل مع هذا النمط من المعلمين .

خامساً : حساب ف (شيفيه) للمجموعتين الثالثة والأولى :

بالكشف فى جداول للنسبة للفائز عند د.ح (٣ ، ١١٥٨) نجد أن قيمة ف الجدولية = ٢,٦١ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٣,٨٠ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة التى تساوى ٠,٤٧ بقيمتى ف الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة أصغر من ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .

لا يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين فتيون ومتوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين تقافيون بالنسبة لمقياس بيئة الفصل .

ومعنى ذلك أن بيئة الفصل الدراسى التى يهيؤها مدرس المواد الثقافية التسلطى لا تختلف عن بيئة الفصل الدراسى التى يهيؤها مدرسى المواد الفنية التسلطى ، ومرجع ذلك كما سبق القول أن الأساليب التربوية وأساليب المعاملة التى تتبع من كلا النمطين لا تكاد تختلف تجاه الطلاب ،

كما أن طبيعة العمل في مهنة التدريس تكاد لا تختلف بين التخصصين
وجميع المؤثرات في أداء المعلمين في المدرسة لا تخضع للتخصص .

سادساً : حساب (ف) (شيفيه) للمجموعتين الأولى والرابعة :-

بالكشف في جداول النسبة لفائفة عند د.ح (٣ ، ١١٥٨)
نجد أن قيمة ف الجدولية = ٢,٦٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى
٣,٧٨ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة التي تساوى ٥,١٣
بقيمتي ف الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة أكبر من ف الجدولية عند
مستوى دلالة ٠,٠٠١ .

يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم
بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين ثقافيون ومتوسط درجات الطلاب
الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون فنيون وذلك لصالح الطلاب
الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين ثقافيون إلا أن قوة التأثير
كانت متوسطة و بحساب معامل إيسلون حيث بلغت (٠,١٠) ومعنى
ذلك ان بيئة الفصل الدراسي التي يهيؤها معلم المواد الثقافية غير التسلطي
أفضل من بيئة الفصل الدراسية التي يهيؤها معلم للمواد الفنية التسلطي
وترجع قوة التأثير المتوسطة إلى أن المعلم غير التسلطي القائم بتدريس
المواد الثقافية قد يسعى إلى المحافظة على النظام والهدوء داخل الفصل ،
وقد يتبع في سبيل ذلك بعض طرق الحزم حتى يستجيب له طلابه في
الوقت الذي يستخدم فيه معلم المواد الفنية التسلطي أساليب التحكم والأمر
بطريقة أكثر حزماً وشدة عن المعلم غير التسلطي .

جدول (٤٧) نتائج المقارنات الست بأسلوب شيفية بالنسبة

لدرجات الطلاب على مقياس بيئة الفصل

المجموعات الأربع					المجموعات
٤	٣	٢	١		
			-	٧,٧٥	(المجموعة الأولى) طلاب يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسليطيين ثقافيون
		-	••	٦,٧٦	(المجموعة الثانية) طلاب يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسليطيون ثقافيون
	-	••	(-)	٧,٧٨	(المجموعة الثالثة) طلاب يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسليطيين فنيون
-	••	(-)	••	٦,٨٤	(المجموعة الرابعة) طلاب يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسليطيون فنيون

جدول (٤٨) قيم معامل إيبلسون بالنسبة
لدرجات الطلاب على مقياس بيئة الفصل

المجموعات	قوة العلاقة	المتأثير
بين النمطين التسلطى وغير التسلطى	٠,٣٣	كبيرة
بين المجموعات	٠,١٩	كبيرة
مجموعة التسلطيين الثقافيين وغير التسلطيين الفنيين	٠,١٤	متوسطة
مجموعة غير التسلطيين الثقافيين وغير التسلطيين الفنيين	٠,١٠	متوسطة
مجموعة غير التسلطيين الفنيين ومجموعة التسلطيين الفنيين	٠,١٥	كبيرة
مجموعة غير التسلطيين الثقافيين ومجموعة التسلطيين الفنيين	٠,١٠	متوسطة

خلاصة وتعليق :

- يتضح من جدول تحليل التباين ومما سبق ؛ يمكننا أن نخلص إلى وجود فروق دالة بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين ومتوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون فى درجاتهم على مقياس الميول وكذلك فى درجاتهم على مقياس بيئة الفصل الدراسى . ويرجع ذلك إلى نمط الشخصية الذى يتميز به كل نمط فالمعلم للتسلطى يثير اللبلة فى أفكار طلابه نتيجة لعدم اتزانه فى المعاملة لاعتقاده بأنه هو الأمر وللناهى لدخل الفصل دون اعتبار أو استماع لآراء طلابه ومناقشتهم مما يجعله أكثر كرهاً للطلاب

وبجعل البيئة التعليمية غير مهيئة للتعلم والنمو وهو يلجأ إلى استخدام القوة مع طلابه ولا يثق في كل من حولها ولا يحب التفاهم والنقاش مع طلابه ، أما المعلم غير التسلطى فنظراً لتقبله لطلابيه وإدراكه لأهمية دوره داخل الفصل وحيه للعمل وللطلاب ومعالجة الأمور بحكمة وعدم فرض التوجيهات الصارمة عليهم وتوجيه الاهتمام لكل طالب ومحاولته تبسيط المادة الدراسية لهم وتشجيعهم على بذل الجهد للتعلم والتدريب على الأنشطة والتنافس في التفوق ، كل هذا يجعل للطلاب يستسهلون المادة ويتجاوزون مع المعلم وتنمو شخصياتهم داخل بيئة الفصل .

- واتضح عدم وجود فروق بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسو مواد فنية ومتوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسو مواد ثقافية ، وذلك في كل من درجاتهم على مقياس الميول ومقياس بيئة الفصل ، ومعنى ذلك أنه نظراً لأن طبيعة العمل في مهنة التدريس تكاد لا تختلف في جميع تخصصات المعلمين بالإضافة إلى العوامل الأخرى التي قد تؤثر في أداء المعلمين مثل النظام الإداري ونظام الحوافز ونوعية البيئة الفيزيائية ، ونوعية الطلاب كل هذا لا يخضع للتخصص وبالتالي تصبح ميول الطلاب وتكيفهم مع المعلمين الثقافييين أو الفنيين داخل بيئة الفصل واحدة مادام النمط واحداً .

- كما يتضح وجود فرق دال في الميول نحو المواد الدراسية نتيجة لتفاعل الأنماط والتخصصات في حين لم يوجد فرق دال في نوعية بيئة الفصل الدراسي نتيجة لتفاعل الأنماط والتخصصات بينما كان هناك تأثير دال ؛ فالطلاب بطبيعة الحال يميلون إلى مواد المدرسين غير التسلطيين أكثر من ميولهم للمعلمين التسلطيين ، كما أن بيئة الفصل التي يهيئها معلم المواد الفنية سواء كان تسلطياً أو غير تسلطى أفضل قليلاً من

بيئة الفصل الدراسي التي يهيئها معلم للمواد الثقافية سواء أكان تسلطياً أم غير تسلطى .

- كما اتضح وجود فرق جوهري بين متوسطات درجات الطلاب بين المجموعات الأربع فى مقياس الميول وكذلك فى مقياس بيئة الفصل وقد وجدت فروق دالة بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون فنيون غير تسلطيين ومتوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون ثقافيون غير تسلطيين ، وذلك فى كل من مقياس الميول وبيئة الفصل ، ومرجع ذلك هو أن النمط غير التسلطى فى التخصصين يتبنى أساليب واحدة فى معاملة الطلاب ويدركون متغيرات بيئة الفصل بدرجة واحدة .

- كما أسفرت المقارنات الثنائية بين المجموعات بأسلوب (شيفيه) عن وجود فروق دالة بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون ثقافيون تسلطيون وذلك فى مقياس بيئة الفصل فى حين لم توجد هذه الفروق بين المجموعتين فى مقياس الميول ومرجع ذلك هو أن بيئة الفصل تتأثر أكثر بنمط المعلم بما فيها من متغيرات أما فى الميول فقد يتحيز ويتقمص بعض الطلاب نحو المعلم للتسلطى .

مدى تحقق الفرض الثانى :-

وهكذا يتضح أن الفرض الثانى قد تحقق وأنه كلما زادت تسلطية المعلم زاد تأثيره فى ميول الطلاب للمواد الدراسية بالأحجام وأصبحت بيئة الفصل غير مهينة نفسياً واجتماعياً ، وعلى العكس من ذلك كلما كان المعلم متوازناً فى تعامله مع طلابه زادت ميولهم للمواد الدراسية بالإقدام وأصبحوا أكثر تكيفاً معه داخل بيئة الفصل ، وأن التخصص (الأكاديمى) للمعلم أدى إلى اختلاف مدى التأثير على الميول وكذلك على بيئة الفصل .

ومن ذلك يتضح السبب لدى هذا الباحث إلى صياغة الفرض الثاني بالصورة السابقة نظراً لعدم توافر دراسات وأبحاث سابقة تهتم دراسة أثر تخصص المعلم (الأكاديمي) في مدى تسلطيته على الطلاب.

الفرض الثالث :

صاغ الفرض الثالث على أساس أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الميول نحو المادة الدراسية لدى الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم نمط غير تسلطي من المعلمين والطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم نمط تسلطي من المدرسين لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم نمط المعلمين غير التسلطي ، وقد اشفق هذا الفرض في ضوء نتائج البحوث التي أشارت إلى أن ميول الطلاب للمادة الدراسية يتأثر بمدى تقبلهم للمعلم الذي يقوم بتدريسها .

ولقد قام الباحث بتقسيم مجموعة المعلمين إلى تسلطيين وغير تسلطيين باستخدام الأرباعيات كاحد مقاييس التشتت وبذلك فإن المعلمين الذين وقعت درجاتهم في الإرباعي الأدنى من ٢٥% كانوا غير التسلطيين أما المعلمون الذين وقعت درجاتهم في الإرباعي الأعلى من ٧٥% كانوا هم مجموعة المعلمين التسلطيين ، أما المجموعة التي وقعت في الإرباعي الثاني والإرباعي الثالث فقد تم استبعادها وبذلك نجد أن مجموعة المعلمين غير التسلطيين وقعت درجاتهم من صفر حتى ٦٠ أما مجموعة المعلمين التسلطيين وقعت درجاتهم من ١٨١ حتى ٢٤٠ أما المجموعة التي توسطت التوزيع التكراري والتي تم استبعادها وقعت درجاتهم من ٦١ - ١٨٠ .

وقد تم حساب درجة المعلم في مقياس التسلطية بعد تصحيح مقياس التسلطية الذي طبق على الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم هذا المعلم ثم حساب المتوسط وجمع درجاتهم الكلية ، وقسمتها على عدد

الفصول وبذلك يكون الناتج هو الدرجة التى تحدد ما إذا كان المعلم تسلطياً أو غير تسلطى بمقارنتها بدرجة الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى .

وحسبت **T Test** لكل من درجات الطلاب فى مقياس الميسول الذين جاءت درجاتهم فى مقياس التسلطية فى الإثلاثى الأعلى مقابل الطلاب الذين وقعت درجاتهم فى الإثلاثى الأدنى وقد استخدم اختبار النسبة التائية (ت) فى معالجة هذا الغرض لأنه هو المعنى بقياس دلالة فروق المتوسطات غير المرتبطة والمرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية .

ويطلب استخدام اختبار النسبة التائية أن تفى البيانات ببعض الشروط نظراً لأن هذا الاختبار يستند إلى فروض معينة ولا بد للباحث أن يراعى هذه الشروط وهى :-

١- حجم كل عينة :

حيث يميل توزيع ت إلى أن يكون مدبباً حينما تكون العينة صغيرة أى أقل من (٣٠) ويميل للتوزيع إلى الاعتدالية حينما يزيد حجم العينة على (٣٠) وقد روعى فى البحث الحالى زيادة حجم العينة بقدر الإمكان .

٢- الفرق بين عينتى البحث :-

من الأفضل أن يكون حجم عينتى المتغيريين متقارباً ؛ حيث إن الفارق الكبير بين المتغيريين يؤثر فى مستوى دلالة " ت " حيث تعتمد درجة الحرية على عدد أفراد كل عينة وقد كان حجم العينتين فى هذا البحث متقارباً .

٣- اختيار تجانس العينتين

يقاس مدى التجانس العينتين بقسمة التباين الأكبر للعيننة الأولى على التباين الأصغر للعيننة الثانية ثم نقارن ف التي حسبناها مع ف من الجدول بدرجات حرية التباين للكبير

(ن-١) ودرجات حرية التباين الصغير (ن-١) ثم نقارن ف المحسوبة بقيمة ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ أو ٠,٠١ فإن كانت ف المحسوبة أصغر من ف الجدولية فإن ذلك يدل على تجانس العينتين .

٤- مدى اعتدالية التوزيع التكرارى لدرجات عينتى البحث :

واعتدالية التوزيع التكرارى تعنى مدى تحرره من الالتواء السالب أو الموجب فالتوزيع الاعتدالى لا للتواء له ويمتد من ٣ إلى ٣+ وكلمما اقترب الالتواء من الصفر كلما كان التوزيع اعتدالياً لان المتوسط يساوى الوسيط فى التوزيع الاعتدالى ولذا يكتفى بالكشف عن اعتدالية التوزيع التكرارى بالمدى المناسب أو المعقول للابتعاد الالتواء عن ٣- أو عن ٣+ وهذا يعنى مدى اقترابه من الصفر .

(فؤاد البهى السيد ، ١٩٧٩ م ، ط٣ ، ص ص ٤٥٤ - ٤٥٧)

٥- استقلال الملاحظات :

وهذا يعنى أن البيانات التى يتم جمعها غير متداخلة أو متكررة أو معتمدة على بعضها فى المجموعات أو بين المجموعات ولا يتوافر ذلك إلا أن يكون اختيار العينات عشوائياً .

(فؤاد أبو الحطب ، آمال صادق ، ١٩٩١ م ، ص ص ٣٧٢ - ٣٧٥)

وقد تم حساب الالتواء للتخفف من مدى اعتدالية التوزيع التكرارى بعد حساب المتوسط والوسيط والانحراف المعياري . وتم حساب للتجانس بالنسبة الفائبة .

٦- تم حساب قوة العلاقة بين المتغيرين :

تم حساب قوة التأثير (قوة الإحصاءات) فى حالة النسبة التائية الدالة وذلك لتحديد حجم التأثير فإذا كانت قيمة (د) حوالى ٠,٢ وحتى أقل من ٠,٥ فإن قوة التأثير تكون ضعيفة وإذا كانت من ٠,٥ وحتى ٠,٨ وهى متوسطة وإذا زادت عن ٠,٨ تكون قوية وعلى ذلك فقيمة إتيان^١ التى تتراوح من ٠,١ وحتى ٠,١٥ هى قيمة قوية ويمكن الأخذ بها . (سعد عبد الرحمن ، ١٩٩٨ م ، ط٣ ، ص ١٣٦)

والجدول رقم (٤٩) يوضح تلخيص لحساب النسبة الفائية لمجموعة الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسليطين ومجموعة الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسليطون فى درجاتهم على مقياس الميول للتحقق من مدى التجانس للمعينتين وكذلك حساب الالتواء للتحقق من مدى اعتدالية التوزيع للكرارى .

جدول (٤٩) بحساب النسبة الفائية والالتواء للتحقق من التجانس واعتدالية التوزيع لمجموعتى الطلاب فى درجاتهم على مقياس الميول

إحصاءه	غير تسليطى	تسليطى
المتوسط	١١,١٠٤٢٧٤	١٠,٢١٦٦٣٨
الوسيط	١١	١٠
الانحراف المعياري	٢,٣١٧٧٦٣٥	٢,٤٣٤٩١٢١
التباين	٥,٣٧٢٠٢٧٦	٥,٩٢٨٧٩٦٨
العينة	٥٨٥	٥٧٧
درجة الحرية	١١٦٠	
النسبة الفائية	١,١٠٣٦٤٢٦	
مستوى الدلالة	قيمة ف غير دالة	
الالتواء	٠,١٣٤٩٦٥٨	٠,٢٦٦٩١٣٣

يتضح من الجدول السابق أن قيمة F غير دالة وبالتالى يكون المجموعتان متجانستين من حيث التشتت .

كما يلاحظ أن قيم الالتواء قد جاءت قريبة من الصفر مما يدل على اعتدالية التوزيع وبالتالى يحق لنا أن نستخدم اختبار النسبة التائية .
ويوضح الجدول (٥٠) نتيجة حساب النسبة التائية لدرجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون ودرجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسلطيين على مقياس الميول نحو المادة الدراسية لعينتين غير متساويتين فى الحجم وكذلك يتضح من الجدول قوة الإحصاء (ت) .

أولاً : حساب النسبة التائية لبعدها الاهتمام :

جدول (٥٠) نتيجة حساب النسبة التائية

وقوة الإحصاء ت لبعدها الاهتمام

الاهتمام تسلطى	الاهتمام غير تسلطى	
٢,٢٦٦٨٩٧٧	٣,٤٧٠,٠٨٥٥	المتوسط
٢,٣٠٦٥٧٨٨	١,٢٩٠,١٢٩٥	التباين
٥٧٧	٥٨٥	العينة
	١١٦٠	درجة الحرية
	٢٩,٠٩٧,٠٨٤	ت المحسوبة
	دال عند ٠,٠١	مستوى الدلالة
	٠,٤٣ قوية	قوة الإحصاء ت إتيماً
	١,٧٣	الدالة (د)

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

بالكشف فى جدول النسبة الثانية د.ح (١١٦٠) نجدها تساوى ١,٩٦ وعند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٢,٥٨ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبما أن ت المحسوبة أكبر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسليطيين وللطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسليطيون لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسليطيين وذلك الاهتمام بمستوى شك ٠,١ ، كما اتضح أن قوة الإحصاء ت قوية مما يشير إلى أن تأثير المدرس غير التسليطى فى اهتمام الطلاب بالمادة التى يقوم بتدريسها تأثير قوى ودال ، ومعنى ذلك أن الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسليطيون يصبحون أكثر حبا للمادة الدراسية وأكثر نشاطا فى البحث عن كل جديد أو التدريب على أى نشاط يتعلق بالمادة الدراسية التى يقوم بتدريسها هذا المعلم غير التسليطى ، وذلك لاتباعه لاساليب تربوية تتسم بإتاحة حرية إيداء الآراء والأفكار والاهتمام بها والاتصال الوجدانى القائم على الود والتقدير والموضوعية فى إصدار الأحكام وبالتالي يصبح الطلاب أكثر اهتماما بالمادة وأكثر إقبالا على فهمها واستيعابها نتيجة هذا السلوك من المعلم الذى يرضاه ويقبله طلابه وبالتالي تتحقق الأهداف للتربوية .

ويزداد اهتمام الطلاب بمادة المعلم غير التسليطى حيث يصبحون أكثر لفتاباً حينما يتكلم أو يشرح الدرس فيصبحون مؤهلين لاستقبال كل المثيرات التى يهيئها هذا المعلم ، وذلك على عكس المعلم التسليطى فهو لا يهتم بتلك العلاقة الإنسانية التى تشعر طلابه بأهميته لهم وبالتالي لا يبدون اهتماما بالمادة الدراسية كما توصل لمتل هذه للنتيجة (شحاتة محروس ١٩٩٤ م) حيث توصل إلى وجود فروق فى الاهتمام بالمادة

الدراسية لدى تلاميذ الصف النسي من التعليم الأساسي الذين يقوم بالتدريس لهم مجموعة لمدربين التي تميزت بالدقة فى المعاملة ، والتلاميذ الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون يتميزون بالصرامة فى المعاملة وذلك لصالح طلاب المدرسين الذين تميزوا بالرقه فى المعاملة . كما توصلت (راجيه شكرى ١٩٨١)

إلى أنه كلما اتجه أسلوب المعلم فى التدريس نحو عدم الرسمية راد ميل التلاميذ نحو المادة التي يقوم بتدريسها هذا المعلم ، بحيث لا يتبع المعلم هنا الأساليب التقليدية فى التدريس ويصبح الأسلوب متمركز حول المعلم .

ثانياً : حساب النسبة الثانية لبعء الحرية :

جدول (٥١) نتيجة حساب النسبة الثانية

وقوة الإحصاءات لبعء الحرية

الحرية نسلى	الحرية غير نسلى	
٢,٥١١٢٦٥٢	٢,٨٧١٧٩٤٩	المتوسط
١,٤٢٨٣٨٠٨	١,٥٢٥٤٤٢٣	التباين
٥٧٧	٥٨٥	العينة
	١١٦٠	درجة الحرية
	٥,٠٥١٣.٣٣	ت المحسوبة
	٠,٠١	مستوى الدلالة
	٠,٠٣	قوة الإحصاءات إتيًا
	٠,٣٥	الدلالة (د)

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

بالكشف فى جدول النسبة الثانية د.ح (١١٦٠) نجدها تساوى ١,٩٦ وعند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٢,٥٨ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبما أن ت المحسوبة أكبر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ كما اتضح أن قوة الإحصاء قوية .

يوجد فرق جوهري بين متوسطى درجات المجموعتين وذلك فى متغير الحرية لصالح للطلاب الذين يقوم بالتكرس لهم مدرسون غير تسلطيين بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% ، كما اتضح أن قوة الاحصاء قوية مما يشير إلى أن تأثير المدرس غير التسلطى على شعور الطلاب بالحرية تأثير قوى ومعنى ذلك أن الطلاب يشعرون بحرية أكثر من المعلم غير التسلطى وهى نتيجة طبيعية إذ أن للمعلم غير التسلطى بما يتسم به من علاقة وجدانية مع طلابه تقوم على التعاون والاحترام والود مما يتيح لطلابه فرصة لإدلاء الآراء والإستفسار عما يصعب من المادة الدراسية ومشاركتهم فى الأنشطة داخل الفصل دون رهبة أو خوف ، كما يتضح لهم الحرية فى طريقة التدريب على المهارات اللازمة لاكتساب المادة العلمية. والحرية فى المناقشة مع الزملاء لحل مشكلة تتعلق بالمادة العلمية أو بما يقدمه المعلم من مشكلات تتحدى تفكير الطلاب كل هذا بلا شك يجعل الطلاب فى حرية أكثر حينما يتعاملون مع مادة هذا المعلم ، وبالتالي تزداد ميولهم نحوها ويتفق هذا مع ما توصل إليه (شحاتة محروس ١٩٩٤) فى أن مجموعة الطلاب التى يتصف مدرسوها بالرفقة فى الاتجاه والسلوك كانت من افضل المجموعات شعوراً بالحرية حين التعامل مع المواد الدراسية .

ومع المعلم التسلطي يصبح الطلاب مقيدون داخل الفصل الواحد بشروط وأوامر ربما تكون عوائق أمام الطلاب للتعامل مع المادة الدراسية وفائدة منها ، ويتفق هذا مع ما يشير إليه (جهاد فؤاد ١٩٩٢) .
من أن المعلم الذي يستخدم أسلوباً جافاً مستعملاً لغة مجردة يؤدي إلى انصراف الطلاب عنه وإهمالهم لمادته الدراسية .

ثالثاً : حساب النسبة الثانية لبعد الصعوبة :

جدول (٥٢) نتيجة حساب النسبة الثانية

وقوة الإحصاءات لبعد الصعوبة

الصعوبة تسلطي	الصعوبة غير تسلطي	
٣,٠٦٥٨٥٧٩	١,٤٧٣٥٨٩٧	المتوسط
٢,٧١٣١٦٣٥	٢,٣٧٥٢٧٦٩	التباين
٥٧٧	٥٨٥	العينة
	١١٦٠	درجة الحرية
	١٤,١١٩٨٥٧	ت المحسوبة
	٠,٠١ عند	مستوى الدلالة
	٠,١٥ قوية	قوة الإحصاءات إثباتاً
	٠,٨٥	الدالة (د)

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

بالكشف في جدول للنسبة لثانية د.ح (١١٦٠) نجدها تساوي ١,٩٦ وعند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوي ٢,٥٨ عند مستوى دلالة ٠,٠١ .
وبما أن ت المحسوبة أكبر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ .
يوجد فرق جوهري بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون وذلك في متغير

الصعوبة بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% ، كما اتضح ان إحصاءات قوية أى أن الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون يحدون صعوبة حين التعامل مع المادة الدراسية وبالتالي يقل الميل لها . وهذه نتيجة تتماشى مع المنطق ؛ فالمعلم التسلطى يضع قيوداً على سلوكيات طلابه ويخلق أمامهم باب المناقشة لما قرأوه أو تعلموه ولا يسمح لهم بإدلاء آرائهم فيه بالإضافة إلى أسلوب التهديد والتحكم على الطلاب مما يشعرهم بالهوة بينهم وبين معلمهم ، وبالتالي يفقد الحماس من الطلاب ويقل الاهتمام أو محاولة الانتباه إلى المعلم فيما يقول وبالتالي يشعر الطالب مع هذا المعلم المعتقد أن المادة معقدة ويستحيل فهمها والنجاح فيها، فحتى يحب الطالب المادة لا بد من حبه للمعلم أولاً ، أما طلاب المعلم غير التسلطى فلا يشعرون بصعوبة ويميلون بشكل طبيعى نحو مادته لأنه يتقبل مشكلاتهم دائماً بصدر رحب ودائم للنصح والإرشاد لهم ويجنون منه اهتماماً ويشعرون معه بحرية تكفل لهم الالتجاء إليه كلما أرادوا ويبذل كل جهده فى سبيل تسهيل المادة للدراسة أثناء شرحها ويتأكد باستمرار من مدى فهمهم ، كما يوجه اهتمامهم إلى أهمية ما يدرسونه ومن ثم لا يجد طلابه أى مصاعب أثناء دراستهم .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (شحاته محروس ١٩٩٤ م) فى أن الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون أكثر رقة فى المعاملة لا يشعرون بصعوبة فى تعاملهم مع مادته الدراسية ، كما يتفق مع ما توصل إليه (عبد الرحمن محمد مهدى ١٩٨٨) من أن الطلاب لا يجدون أية صعوبة فى أثناء دراستهم مع المعلم الذى يتقبل طلابه دون صرامة أو نفور .

رابعاً : حساب النسبة التائية لبعد المنفعة :

جدول (٥٣) نتيجة حساب النسبة التائية

وقوة الإحصاءات ت لبعد المنفعة

المنفعة غير تسلطى	المنفعة تسلطى	
٢,٣٥٥٢٨٦	٣,٠٠٣٤١٨٨	المتوسط
١,٦٦٢٣٣١٢	١,٨١٥٣٧١	التباين
٥٧٧	٥٨٥	العينة
	١١٦٠	درجة الحرية
	٨,٣٦٨٦٥١٤	ت المحسوبة
	٠,٠١ عند	مستوى الدلالة
	٠,٠٦ قوية	قوة الإحصاءات ت إتيًا ^٢
	٠,٥١	الدالة (د)

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

بعد الكشف فى جدول النسبة التائية وجدت فروق جوهرية بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون وذلك فى متغير المنفعة الاجتماعية بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% كما اتضح أن إحصاءات قوية. ومعنى ذلك أن الطلاب يصبحون أكثر استفادة ومنفعة عملية من المادة التى يقوم بتدريسها معلم تسلطى ؛ حيث يتوافر لديه جميع الأجوبة والاستفسارات التى يطرحها طلابه ، وحين يوجه طلابه إلى أهمية المادة ومدى ارتباطها بالمجتمع ، وبالتالي يشعرون بأهميتها ومدى ما يعود عليهم ، وحين يجد الطلاب الإجابة المقنعة والأسلوب المبسط لتوضيح المادة العلمية .

ويفسر هذا أيضاً بأن المعلم التسلطى نظراً لرهبة الطلاب منه يستجيبون في خوف لأوامره في الاستماع للشرح وعمل التمارين والواجبات والأنشطة داخل المدرسة وخارجها ، وهو أقدر على ضبط الطلاب المشاغبين ؛ مما يتيح الفرصة لياقى الطلاب لمتابعة المعلم أثناء الشرح والاستفادة من مادة هذا المعلم وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (عبد الرحمن محمد مهدى ١٩٨٨) من أن الطلاب يشعرون بالمنفعة الاجتماعية للمادة حينما يشعرون مع المعلم بأهميتها وارتباطها بالمجتمع الخارجى وفى تفسير كثير من الظواهر الخارجية فى المجتمع .

وفى حين تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه (شحاته محروس ١٩٩٤ م) من أن المنفعة العملية التى تعود على التلميذ نتيجة دراسته لمادة معينة لا يؤثر فيها المدرس سواء أكان صارماً أو رقيقاً .

خامساً : حساب النسبة التائية للدرجة الكلية على المقياس "المبول"

جدول (٥٤) نتيجة حساب النسبة التائية وقوة الإحصاءات للدرجة

الكلية على المقياس

المبول "كلى" تسلطى	المبول "كلى" غير تسلطى	
١٠,٢١٦٦٣٨	١١,١٠٤٢٧٤	المتوسط
٥,٩٢٨٧٩٦٨	٥,٣٧٢.٢٧٦	التباين
٥٧٧	٥٨٥	العينة
	١١٦٠	درجة الحرية
	٦,٣٥٩٩٩٨٣	ت المحسوبة
	دال عند ٠,٠١	مستوى الدلالة
-	قوة ٠,٠٤	قوة الإحصاءات إتياء
	٠,٣٨	الدالة (د)

من الجدول السابق يتضح ما يأتي :

بعد الكشف في جنول النسبة التائية وجد أنه يوجد فرق جوهري بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم نمط غير تسلطى من المعلمين وذلك على مقياس الميول ' الدرجة الكلية ' بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١%، كما وجد أن قوة الإحصاء (ت) قوية مما يشير إلى أن تأثير المدرس غير التسلطى على ميول الطلاب بالمادة الدراسية التى يقوم بتدريسها تأثير قوى ودال . ومعنى ذلك أن الطلاب يصبحون أكثر اهتماماً بالمادة الدراسية التى يقوم بتدريسها المعلم غير التسلطى وأكثر حرية فى التعامل مع المادة ولا يجدون صعوبة فى استيعابها وفهماها .

ويعتبرون المعلم للمصدر الرئيسى للمنفعة العملية التى تيسر لهم المادة وما يتصل بها من أنشطة ، ويرون معه أقصى استفادة من المواد التى يدرسها لهم ، ويرجع ذلك إلى ما يتيح المعلم غير التسلطى لطلابهم من فرص تنمى لديهم الاهتمامات والشعور بالذات والانتماء مع هذا المعلم فيلجأون إليه لحل مشاكلهم كما لو كان أحد الأبوين فيجدون الود والتعاطف ويجدون أيسر طرق الفهم واستيعاب المادة مع هذا المعلم الذى يتسم بالمرونة والفاعلية ، وبالتالي تصبح هناك ميول لدى الطلاب للعمل والاستفادة من المعلم داخل الفصل فيما يليق به من مادة علمية وبما يوجههم به إلى افضل طرق التعلم ، وبالتالي تزداد حصيلتهم الدراسية ويتحقق لهم النجاح ، وبالعكس من ذلك فالطلاب لا يميلون نحو مواد المعلم التسلطى ، فهو يرغمهم على إطاعة أوامره دون نقاش ولا يثق بهم ولا يساعدهم على التعلم وبالتالي يشيع جو من البغض والكراهة للمعلم ومادته .

خلاصة وتعقيب :

من النتائج السابقة يمكننا أن نخلص إلى أن ميول الطلاب لمادة المعلم غير التسلطى تختلف عن ميولهم لمادة المعلم التسلطى بدلالة واضحة وقوية ، كما لوحظت إحصائياً وهى فى الواقع نتائج طبيعية وتتفق مع المنطق ؛ فالإنسان بطبيعته يميل إلى ما يحب ويبتعد عما يكره ، ولن يتأتى حب الطالب للمادة إلا عندما يستشعر حبه للمعلم وإلا حينما يجد مع هذا المعلم إشباعاً لحاجاته النفسية الأساسية . فالمجال الوجدانى له أهمية كبيرة فى تحقيق التعلم . والمعلم غير التسلطى يسعى دائماً إلى إفادة طلابه واستثارتهم واهتمامهم بالمعرفة العلمية التى تتصل بالتخصص ، ويوجه طلابه إلى طرق ومصادر اكتسابها ، كما يوجه اهتمامهم نحو الأنشطة التى تساعد على اكتساب هذه المادة والحفاظ على بقائها وبالتالي تتكون لدى الطلاب ميول إيجابية نحو المعلم ومواده الدراسية ؛ فيبذلون أقصى ما يستطيعون فى مشاركة المعلم المسئولية ، ولا شك أن انضواء المتعلم مع معلمه فى كل تلك الأنشطة يجعل للطلاب أكثر انتماجاً وألفة مع المعلم ، وبالتالي يمكن أن يعتمد المتعلم بعد ذلك على تعلم نفسه وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه (طلعت منصور) حيث يشير إلى أن المعلم المحبوب من طلابه يصبح طلابه أكثر إقتراناً بالمادة التى يعلمها (طلعت منصور ١٩٧٧ ، ص ١٤٧)

كما يتفق مع ما توصل إليه (رشدى عبده حنين ١٩٧٤) إلى أن الميل لدى الفرد يشير إلى مدى الرضا والسعادة التى يجدها فى دراسة ما ، ومدى ارتباطه بالاستمرار فيها ، ومن ذلك يتضح لنا أن الطلاب يشعرون بسعادة أكثر من هذا النمط غير التسلطى من المعلمين لما يرونه فى مائته الدراسية من رضا للطريقة والأسلوب الذى خبروه مع هذا المعلم ، وفيما

يتيح من حرية فى التعامل مع اتمادة وإيداء الرأى دون استياء والمشاركة بأفكارهم مع المعلم ، كما يتيح لهم الحرية فى التعبير عن مشاعرهم .

هذا بالإضافة إلى ما يروونه الطلاب مع هذا المعلم من ميول للمادة نتيجة لشعورهم بسهولة وبساطتها من خلال الأسلوب الذى يتفق والقدرات العقلية لطلابه ، فهو نتيجة لقربه الشديد منهم يدرك مدى ذكائهم والفروق الفردية ؛ بينهم فلا يعامل الجميع كأنهم عابرة أو يعاملهم كأنهم أغبياء ، ولكن موضوعيته واتزانه يجعلناه أكثر اجسلاً بما يعتمل فى عقولهم وما يبدو عليهم من فهم واستيعاب لما يقول لم شعوراً بالخوض وعدم القدرة على تواصلهم معه فى الشرح وبالتالى يصبح هذا المعلم مصدر منفعة لطلابه فكل ما يتاح من فرص للتقائه بيم داخل الفصل أو المدرسة يتحقق أقصى استفادة للطلاب ، وهو يتعاون معهم فى حل مشاكلهم ويدفعهم نحو التفوق ، وبالتالى يصبح الطلاب أكثر إقبالاً نحو المدرس والمدرسة ويتحقق للتعليم المنشود .

وإقبال الطلاب على التعليم أو إعراضهم عنه وميلهم إلى المدرسة أو هروبهم منها يرتبط بنوع العلاقة القائمة بينهم وبين معلمهم . فالمعلم الذى يتسم أسلوبه بالشدّة والتهكم والتوبيخ والتهديد الدائم للطلاب واحتكار كرامتهم وكبت حرياتهم ينفرد طلابه عنه ومن موانه التى يقوم بتكريسها ؛ أما المعلم الذى يعطف على طلابه ويهتم بمصالحهم وحل مشاكلهم ويسعى لتبسيط المادة الدراسية فهو يعمل على تهيئة الظروف التى تهيئ لهم جو صحى للنمو السوى .

(أبو الفتوح رضوان ، ١٩٧٨م ، ص ٩٥)

ولذلك تشير (سناء سليمان ١٩٩٤ ص ٣٥) إلى أن زيادة التحصيل الدراسى للتلاميذ ترتبط ارتباطاً موجباً بميولهم كما يبدى الطلاب اهتماماً واستمتاعاً أكثر بما يمارسونه ويطبّقونه من أنشطة تتعلق بالمادة .

أما المعلم التسلطى فلا يراعى تلك المبادئ التربوية والعلاقات الإنسانية التى يتصف بها غير التسلطى ، والنتيجة المنطقية هى نفور الطلاب وعدم رغبتهم فى التعلم من مواد هذا المدرس لما يتيح إليهم من فرص التفاعل والنمو السوى وبما يتبعه من أساليب تحكميه وعقابية تجعل الطلاب فى مضايقة مستمرة وعدم رغبة فى تعلم مادته الدراسية ، وربما يكون نتيجة ذلك هروب الطلاب أو كثرة تغيبهم لخوفهم الشديد من المعلم وبالتالي الفشل الدراسى وضياح مجهود المعلم دون جدوى .

مدى تحقق الفرض الثالث :

يتضح لنا من كل ما تقدم أن الفرض الثالث قد تحقق وأنه كلما زادت تسلطية المعلم زاد طلابه تبعاً ونفوراً من المواد الدراسية التى يقوم بتدريسها ، كما أن المعلم كلما كان أقل تسلطية مع طلابه زادت ميولهم نحو ما يقوم بتدريسه من مواد .

الفرض الرابع :

وقد صيغ الفرض الرابع على أساس أنه توجد فروق فى إدراكات المعلمين ذوى النمط التسلطى بالتخصصات المختلفة عن إدراكات المعلمين ذوى النمط غير التسلطى لمتغيرات بيئة الفصل . وقد اشتمل هذا الفرض نتيجة لمعايشة الباحث وملاحظاته وخبرته بالعمل فى ميدان التعليم الثانوى الصناعى ، ومما توصلت إليه بعض الدراسات التى تناولت المعلم وبيئة الفصل وقد تم حساب النسبة الفئوية والالتواء قبل استخدام اختبار (ت) كما ذكر سابقاً ، والجدول رقم (٥٥) يوضح حساب النسبة الفئوية لمجموعة المعلمين التسلطيين ومجموعة المعلمين غير التسلطيين للتحقق من التجانس وكذلك حساب الالتواء للتحقق من اعتدالية التوزيع للتكرارى لمقياس بيئة الفصل .

جدول (٥٥) حساب النسبة لغائية والانتواء للتحقق من التجانس

واعدالية للتوزيع لمجموعتي

المعلمين في درجاتهم على مقياس بيئة الفصل الدراسي

إحصاءة	مجموعة المعلمين تسلطي	مجموعة المعلمين غير تسلطي
المتوسط	١٠,٦٤٧,٥٥٩	٧,٥
الوسيط	١١	٨
الانحراف المعياري	١,٧٩٠,٧٣٧٤	٢,١٤٩,٨٥٥٢
التباين	٣,٢٠٦,٧٤٠,٣	٤,٦٢١,٨٧٧٥
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٣٣	٤١
النسبة الغائية	١,٤٤١,٣٠٠,٨	
الانتواء	٠,٥٩١,٢٧٧٦	٠,٦٩٧,٧٢١٤
مستوى الدلالة	غير دال	

يتضح من الجدول السابق (٥٥) أن قيمة ف غير دالة وبالتالي يكون المجموعتان متجانستين من حيث التشتت ، كما يلاحظ أن قيم الانتواء قد جاءت قريبة من الصفر مما يدل على اعدالية للتوزيع وبالتالي يحق لنا أن نستخدم اختبار النسبة للتائية .

وبوضح الجدول (٥٦) نتيجة حساب النسبة التائية لمجموعتي المعلمين للتسلطيين والمعلمين غير التسلطيين في درجاتهم على مقياس بيئة الفصل بعد المشاركة .

أولاً : حساب النسبة التائية لمتغير المشاركة :

جدول (٥٦) نتيجة حساب النسبة التائية لمتغير المشاركة

إحصاءة	المشاركة معلمين تسلطى	المشاركة معلمين غير تسلطى
المتوسط	١,٢٣٥٢٩٤١	١,٠٢٣٨٠٩٥
التباين	٠,٣٥٦٤٠٠٦	٠,٤٥١٨١٣٦
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	١,٤١٤٢١٦٣	
مستوى الدلالة	غير دال	

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

بالكشف فى جدول النسبة للتائية عند د.ح (٧٤) نجدها غير موجودة بالجدول وبالتالي سوف نحتكم إلى درجة حرية (٧٠) وهى القريبة منها وتساوى ٢,٠٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ كما تساوى ٢,٥٦ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبما أن ت المحسوبة أصغر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبما أن ت المحسوبة أصغر من ت الجدولية .

لا يوجد فرق جوهري فى إدراكات المعلم التسلطى والمعلم غير التسلطى لمتغير المشاركة داخل الفصل ، ومعنى ذلك أن التسلطيين من المعلمين يدركون بُعد المشاركة بدرجة واحدة ، فمشاركة الطلاب فى المناقشات مع المعلم وعمل الأنشطة التى يكلفون بها أصبحت لا تلقى الاهتمام الكافى فى واقع التعليم الثانوى الصناعى من المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين على وجه العموم ، وربما يرجع ذلك إلى أن كلا التسلطيين على اعتقاد بان مشاركة الطلاب معهم داخل بيئة الفصل الدراسى عن

طريق المناقشة ربما تظهر مدى تمكنه من مادته العلمية أو تخصصه الدراسي؛ فإذا لم يكن على درجة من الكفاءة المهنية يصبح موقفه مع طلابه محرجاً وخصوصاً إذا لم يَقم بإقناع الطلاب بالجواب الصحيح حينما يتناقشون معه في المادة وكل جديد فيها . وإذا لم يكن المعلم كهذا تكون المناقشة سبباً في إظهار ضعفه أمام طلابه . ومن ناحية أخرى ربما يعتقد كلا النمطين أن مشاركة الطلاب معهم ربما تكون مضیعة للوقت وبالتالي عدم القدرة على إنهاء المنهج حسب التخطيط المسبق له وبالتالي يجب عليه أن يقوم بالإلقاء لدروسه أكثر من أن يتيح لطلابيه المشاركة للفعالة عن طريق المناقشة ، وربما يرجع ذلك إلى الاعتقاد بأن المشاركة للطلاب ربما تكون سبباً في زيادة للضوضاء واختلال النظام داخل الفصل مما قد يعرضه للمساءلة عن عدم الهدوء من المشرف أو إدارة المدرسة ، وربما يرجع قلة اهتمام المعلمين بالمشاركة إلى أن الطرق التي اعتادوا عليها وتعلموا بها طرق تقليدية في الغالب تعتمد على الإلقاء وليس الشرح والرسم والتوضيح والاستعانة بالنماذج والوسائل التي تكفل مشاركة الطلاب وتثير ميولهم وتعمل على تشويقهم وزيادة إيجابيتهم مع المعلم أثناء الشرح ، وهذه للتقليدية من المعلم تقتل حماسهم وتزيد فتورهم نحو التعلم ، وربما يرجع أيضا إلى كثرة الأوامر من المعلمين تجاه طلابهم بضرورة حفظ النظام وعدم ترك مقاعدهم وعدم للتحدث إلا بإذنه ، وبالتالي فهو يقيّد حريتهم فلا يستطيعون إبداء أى رأى أو اقتراح ، وربما ترجع قلة المشاركة إلى عدم لفتتاح للمعلمين بقيمتها وبأن مشاركة الطلاب معهم تحقق التعلم المنشود . وفى هذا يشير (طلعت منصور ١٩٧٧) إلى ضرورة أن ينحو المعلم نحو الاتجاه للتسامح الذى يتيح لطلابيه الحرية التامة فى مناقشة المعلم والتحدث معه فى مشاكلهم أو ما يجرى فى الفصل .

(طلعت منصور ١٩٧٧ ، ص ٢٩٨)

وقد يرجع هذا إلى الهوة الكبيرة بين المعلمين وطلابهم وعدم شعور الطلاب بأن المعلمين دخلوا المدرسة بمثابة الآباء الذين يلجأون إليهم في مختلف مشاكلهم وبالتالي تضعف المشاركة ويتفق هذا مع ما نراه (فارعة حسن ١٩٩٦ ، ص ٢٠) من أن المناخ الذي يشيع فيه الشعور بالنفء والصداقة في العلاقات يساعد على زيادة دافعية الطلاب للتعلم ومبادراتهم للعمل والمشاركة. وقد يكون سبب ذلك هو اتجاه المعلمين نحو طلابهم بأنهم أغبياء وأنهم ليس لديهم المعرفة الكافية للمناقشة أو فسي للتخطيط للأنشطة والمشاركة ، أو إلى عدم قدرة المعلمين للتخطيط المسبق والمهارة المهنية في إدارة المشاركة داخل الفصل ، وربما يرجع إلى اتجاه الطلاب نحو المواد الدراسية والمعلمين في الثانوى الصناعى وعدم إهتمام غالبيتهم بشرح المعلم داخل الفصل نظراً لما يعتمدون عليه من دروس أو مجموعات توفر لهم المذكرات أو الدروس المعدة فى ملازم الحفظ والاستيعاب ، واعتقاد غالبية الطلاب بأنها الطريقة السريعة للنجاح فى الامتحان وربما يرجع ذلك إلى كثرة عدد التلاميذ فى الفصل ..

وربما يفسر هذا بعدم إتاحة الفرصة لدخول الفصل للأقتراب والتعاون والمشاركة فى أداء الأعمال والأنشطة المختلفة ، كما أن استخدام العقاب من المعلمين على وجه العموم لمحاولة ضبط الفصل ربما يكون سبباً فى قلة إقبال الطلاب على المشاركة وتفاعلهم مع المعلم فهم يريدون أن يترك لهم الحبل على الغارب ويتحدثوا وقتما شاءوا دون تلبية لتوجيهاته ، ويتفق هذا مع ما توصل إليه (إبراهيم عبد الرحمن ١٩٩٣) فى دراسة من أن العقاب الدائم من المعلم لطلابه يجعلهم يعزفون عن المشاركة التى تعتبر أساساً مهماً للعملية التعليمية، وإذا نظرنا إلى ما أثار إليه " جلامر " يتأكد لنا أن عملية الانغماس **Involvement** عملية هامة لاستمرار المشاركة فى العملية التعليمية .

ويؤكد (جلاسر) أن المشاركة الفعالة فى أنشطة حية هى أفضل أنواع الاستمتاع وعدم قدرة الأفراد على الاستمتاع بنشاطات حيه يجعلهم أقل خطأ لاكتساب أفضل فرص التعلم . (ملوى عبد الباقي ، ١٩٩٩ م ، ص ١٠٦) .

ثانياً : حساب النسبة الثانية لمتغير الانضمام (الانتماء) :

جدول (٥٧) نتيجة حساب النسبة الثانية لمتغير الانضمام

إحصاءة	الانضمام لمعلمين تسلطيين	الانضمام لمعلمين غير تسلطيين
المتوسط	٠,٧٦٤٧٠٥٨	٠,٥٧١٤٢٨٥
التباين	٠,١٧٩٩٣٠٤	٠,٢٤٤٨٩٧٧
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	١,٧٧	
مستوى الدلالة	غير دال	

من الجدول السابق يتضح ما يأتى :

بالكشف فى جدول النسبة الثانية د.ح (٧٤) نجدها غير موجودة بالجدول وبالتالي سوف نحتكم إلى درجة حرية (٧٠) وهى القريبة منها وتساوى ٢,٠٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ كما تساوى ٢,٥٦ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبما أن ت المحسوبة أصغر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .

لا يوجد فرق جوهري فى إدراكات المعلم التسلطى وغير التسلطى لمتغير الانتماء داخل الفصل ، ومعنى ذلك أن النمطين من المعلمين يدركون بُعد الانضمام بدرجة واحدة ، فإيمان المعلم بالقيمة الإنسانية لكل

تلميذ واهتمامه بإقامة وتكوين علاقات إنسانية وصدقات مثمرة مع طلابه والانتماء معهم داخل الفصل أصبح لا يلقى الاهتمام الكافي ففى واقع التعليم الثانوى الصناعى من المعلمين للتسلطيين وغير التسلطيين على وجه العموم ويرجع ذلك إلى عدم اقتناع المعلمين بأهمية الحاجة إلى الانتماء وضرورة إشباع هذه الحاجة والآثار المترتبة على عدم إشباعها ، ولذلك يشير . (محمد منير مرسى ١٩٩٨) إلى أن عدم إشباع الحاجة للانتماء يسبب للفرد توتراً كبيراً وعدم لقرآن .

وقد يفسر هذا عدم الرضا الكافى عن المهنة مما يجعل المدرس لا يقبل على عمله برغبة صادقة فلا يشعر بالاستمتاع المطلوب فى التعاون مع طلابه وبالتالي ينتقل هذا الشعور بعدم التعاون والعمل مع طلابه كمجموعة فلا يشعر كل طالب بقيمته بين زملائه .

كما يرجع هذا إلى عدم شعور الطلاب بعدم اهتمام المعلم بهم وبدورهم الذى يجب أن يكون إيجابياً حتى يتحقق التعلم وبالتالي يثبط همم الطلاب مع معلمهم .

وقد يرجع عدم شعور الطلاب بالانتماء مع المعلمين إلى انقسام الفصل إلى مجموعات تحزبية بعضها يقترب من المعلم والبعض الآخر يتوقع العقاب بأنواعه؛ نتيجة لتحيز المعلم وعدم المساواة الموضوعية بين طلابه . كما أن عدم شعور الطلاب بالصدقة تجاه المعلم وعدم تقديره لجهودهم معه يشعرهم بعدم قيمتهم ويتفق هذا مع ما يراه . (صموئيل مغاريوس ١٩٦٤) من أن أهم الحاجات النفسية للتلميذ هو شعوره بمن يقدره ويتقبله ، وأن كل تلميذ يرغب فى أن يكون مقدرًا ومرغوبًا ، وبالتالي نجد أن عدم تقبل المعلمين لطلابهم فى مختلف المواقف يجعلهم أكثر شعوراً بالاغتراب مع المعلم وبالتالي سوء التكيف الاجتماعى للطلاب

داخل المدرسة ، كما تتفق (سناء سليمان ١٩٨٨) فى أن شعور المراهق بالانتماء إلى جماعة الفصل يتيح له سبيل الاتزان الانفعالي .

ثالثاً : حساب النسبة الثانية لمتغير دعم المدرس :

جدول (٥٨) نتيجة حساب النسبة الثانية لمتغير دعم المدرس

إحصاءة	دعم المدرس معلم تسلطى	دعم المدرس معلم غير تسلطى
المتوسط	٠,٦٧٤٧٠٥	٠,٦١٩٠٤٧٦
النباين	٠,٢١٨٨٥٧٦	٠,٢٣٥٨٢٧٤
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	٠,٥١٤١١٥	
مستوى الدلالة	غير دال	

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

بعد الكشف عن ت المحسوبة وجد أنها أصغر من ت الجدولية عند

مستوى دلالة ٠,٠٥ فى متغير دعم المدرس .

لا يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين فى إبرائكاتهم لمتغير الدعم . ومعنى ذلك أن النمطين من المعلمين يدركون متغير الدعم بدرجة واحدة . فتعلق المعلم على مستوى أداء طلابه يزيد من حماسهم ونشاطهم واكتساب مزيد من المعارف ومحاولة تحسين الأداء واستخدام الإرشاد والتوجيه لأيسر طرق التعلم ، ويلاحظ غياب هذه المسائل فى الوقت الحالى سواء لدى عينة التسلطيين أو غير التسلطيين ، ويرجع ذلك إلى عدم اهتمام المعلم بطلابه واعتقاده بأن دورهم سلبى داخل الفصل وأفكارهم ومقترحاتهم لا يجب الأخذ بها ، لانهم

لم يصلوا إلى المستوى العلمى الذى يؤهلهم للمشاركة معه ، كما قد يرجع إلى عدم ثقة العديد من المعلمين بطلابهم والنظر إليهم دائماً أنهم ضعاف ولا جدوى من بذل الجهد معهم ، وقد يرجع قلة الدعم إلى عدم اقتراب المعلم من طلابه والحديث معهم بود حتى نقوى شخصياتهم وتصبح الفرصة متاحة لهم للتعبير والتحدث دون خوف ، وحينما يعبر الطالب عما يختلج فى مشاعره ويتاح له حرية التعبير والتفكير فى حل ما يطرح من أسئلة ومشكلات يشعر بقيمة ويزداد توافقه الدراسى ، ونظراً لعدم اهتمام المعلمين بتقييم طلابهم بطرق مختلفة لا توجد فرص للتعلق على أعمال طلابهم الجيدة والضعيفة ، وبالتالي نجد أن بيئة الفصل التى نعتقد إلى تشجيعات المعلم وتعليقاته باستحسان أعمال طلابه لا تشجع على شعورهم بالانتماء ، فقد أظهرت دراسة "جولين" (١٩٩٢) Ghanat Jolyne أن الطلاب الذين يدركون أن معلمهم يمنونهم بأعلى مستوى من الدعم قد حرصوا على أداء الواجبات وقالوا درجات أعلى فى إعدادهم لأنشطة الفصل .

كما قد يرجع هذا إلى سلبية المعلمين فى معظم الأحيان وعدم قيامهم بدورهم كما يجب دلخل الفصل ، وبالتالي عدم توجيه طلابهم إلى بذل الجهد وتوجيههم إلى طرق اكتساب المعرفة وبالتالي حينما لا يجد الطالب من يوجهه يقل انتماؤه وحينما يشعر بان المعلم لا يساعده على مواجهة ما يعترضه من صعوبات فى استيعاب المادة الدراسية أو فهمها أو التدريب على اكتسابها يشعر أيضاً بعدم الانتماء ، وبالتالي تخلفه الدراسى.

رابعاً : حساب النسبة التائية لمتغير توجيه الواجبات :

جدول (٥٩) نتيجة حساب النسبة التائية

لمتغير توجيه الواجبات

إحصاءة	توجيه الواجبات لمعلمين فلسطين	توجيه الواجبات غير فلسطين
المتوسط	١,٦٤٧.٥٨٨	١,٢٨٥٧١٤٣
التباين	٠,٢٨٧١٩٦٦	٠,٤٤٢١٧٦٤
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	٢,٥٣١١٩٣	
مستوى الدلالة	دال عند ٠,٠٥	
قوة الإحصاءة	٠,٠١	
الدلالة (د)	٠,١٥	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

بعد الكشف في ت المحسوبة وجد أنها أكبر من ت الجدولية عند

مستوى دلالة ٠,٠٥ في بُعد توجيه الواجبات .

يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات المعلمين الفلسطينيين وغير

الفلسطينيين في إبركاتهم لمتغير توجيه الواجبات. وذلك لصالح المعلم

للتسلطى وقد كانت قوة الإحصاءة قوية

ومعنى ذلك ان المعلم للتسلطى يدرك أهمية الأنشطة التعليمية

والتأكيد على بقاء المادة التعليمية بصورة أكثر من المعلم غير التسلطى ،

وتفسير ذلك هو أن المعلم للتسلطى قد يعتبر أن الأنشطة والمواد العلمية

التي يكلف الطلاب بها تكون وسيلة في حالة تكاسلهم عنها للعقاب البدنى

والنقد اللاذع والسخرية منهم أمام أقرانهم داخل الفصل ، وهو ما يتسم به المعلم التسلطى . ويرجع أيضاً إلى أن المعلم التسلطى يستمتع بمعاكبة المخالفين دائماً ويتبع أساليب نمطية ويميل إلى فرض آرائه من خلال ذلك على الطلاب ويضع قيوداً على مختلف سلوكياتهم وقد يرجع هذا إلى أن المعلم التسلطى أكثر تحكماً وشدة وهذا ما أشارت إليه نظرية الشخصية التسلطية .

وعلى العكس من ذلك نجد أن توجيه المعلم غير التسلطى للواجبات هو توجيه هادف لتحقيق النمو المتكامل والمتوازن ومن ثم الصحة النفسية للطلاب .

خامساً : حساب النسبة التائية لمتغير التنافس :

جدول (٦٠) نتيجة حساب النسبة التائية

وقوة الإحصاءة لمتغير التنافس

إحصاءة	التنافس لمعلمين تسلطيين	التنافس لمعلمين غير تسلطيين
المتوسط	١,٣٨٢٣٥٢٩	٠,٩٠٤٧٦١٩
التباين	٠,٤٧١٤٥٢٢	٠,٦٠٩٩٧٦٧
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	٢,٧٥٩٥٠١١	
مستوى الدلالة	دال عند ٠,٠١	
ت	٠,٠١	
د	٠,١٧	

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

بعد الكشف عن ت المحسوبة اتضح أنها أكبر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فى بُعد متغير التنافس . واتضح أن قوة إحصاء قوية .

يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات المعلمين التسليطين وغير التسليطين فى إدراكاتهم لمتغير التنافس وذلك لصالح المعلم التسليطى . ومعنى ذلك أن المعلم للتسليط يدرك أهمية التنافس بصورة أكبر من المعلم غير التسليطى ، وقد يرجع هذا إلى أن التنافس ظاهرة عكسية لظاهرة التعاون ، إلا أن هذا للتنافس الشديد الذى يخلقه المعلم كما يرى (فواد ابو حطب و أمال صادق ١٩٩٤) له آثار ضارة تتمثل فى القلق الذى يصاحب التنافس والذي قد يؤثر فى الأداء ويعطل التعلم ، كما أن هذا المعلم يخلق العداء بين الطلاب بعضهم البعض حيث إن هناك إرغام منه فى أن يبذل كل طالب قصارى جهده ليتفوق على الآخر وهو هنا لا يراعى الفروق الفردية الموجودة بين طلابه لأن بينهم من لا يستطيع أن يتماشى مع هذا التنافس ، وبالتالي سوف يحبط . وذلك على عكس المدرس غير التسليطى فهو كما يرى (ديفيد ، بيل ١٩٧٠) يلزم جانب الحذر عند حث تلاميذه على التنافس ويراعى الفروق الفردية الموجودة بين تلاميذه .

ومعنى ذلك أن المعلم غير التسليطى يستخدم بقدرة الإمكان التنافس المتوازن الذى يزيد دوافع التلاميذ نحو مزيد من التعلم وربما يتجه نحو التركيز على تنافس الطالب مع نفسه لتحقيق أعلى التقديرات .

سادساً : حساب النسبة الثانية لمتغير الترتيب والتنظيم وقوة ت :

جدول (٦١) نتيجة حساب النسبة الثانية لمتغير الترتيب

والتنظيم وقوة الإحصاءة

إحصاءة	الترتيب والتنظيم لمعلمين تسلطيين	الترتيب والتنظيم لمعلمين غير تسلطيين
المتوسط	١,٧٠٥٨٨٢٤	١,٣٥٧١٤٢٩
التباين	٠,٢٦٦٤٣٥٤	٠,٥١٥٣٠٥٦
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	٢,٣٤٦٨٩٧	
مستوى الدلالة	دال عند ٠,٠٥	
قوة الإحصاءة (ت)	٠,٠١	
الدلالة (د)	٠,١٤	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

بعد الكشف عن ت المحسوبة لتضح أنها أكبر من ت الجدولية عند

مستوى دلالة ٠,٠٥ في متغير الترتيب والتنظيم .

يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات المعلمين التسلطيين وغير

التسلطيين في إدراكاتهم لمتغير الترتيب والتنظيم ، وذلك لصالح المعلمين

التسلطيين ، ومعنى ذلك أن المعلم التسلطي يدرك أهمية الترتيب والتنظيم

دخل الفصل الدراسي بأساليبه القهرية أكبر من الصورة التي يدرك أهمية

الترتيب والتنظيم داخل الفصل الدراسي بأساليبه القهرية أكبر من الصورة

التي يدرك بها المعلم غير التسلطي متغير الترتيب والتنظيم ، ويرجع ذلك

إلى أن المعلم التسلطي يفرض أوامره دائماً على الطلاب ويكرر على

أذانبهم بأن من يخل بها أو يترك مقعده سوف ينال أقسى العقاب ، كما يستخدم التهديد دائماً مع طلابه ولا يجد الطلاب معه أى علاقة إنسانية قائمة على الود والصداقة وبالتالي يزداد خوفهم من مخالفة النظام وإحداث أى ضوضاء داخل حجرة الدراسة ، مع المعلم التسلطى يعرف كل طالب واجبه ومسئوليته ويخشى الإخلال بها فهو يقوم بواجبه برهبة فى وجود المعلم وعلى العكس من هذا ربما يهمل هذا وتسود الفوضى عند غياب هذا النمط التسلطى ، وذلك على عكس المعلم غير التسلطى يدرك أهمية الترتيب والتنظيم بمعقولية ويتيح لطلابه للمشاركة بإيجابية بما يتبعه من أساليب مترنة تدفع الطلاب إلى مراعاة أوامر المعلم فى جو تعاونى يحب فيه الطلاب معلمهم وبالتالي يتحقق لهم التوافق والنمو السوى ، ويتأكد هذا مع ما توصل إليه كل من

(Ofchus H. Grogy ١٩٦٣) فى أن اتجاه الطلاب نحو المعلمين التسلطيين اتجاه سالب لم المعلمون الذين كانوا أكثر حنواً وتساهلاً كان اتجاه الطلاب نحوهم إيجابياً . كما يتفق مع ما أشار إليه . (جابر عبد الحميد ، محمد مصطفى، ١٩٦٣)

من أن حب التلاميذ للمعلم واحترامهم له باعتباره مثلاً أعلى يساعد على أن يسود النظام داخل الفصل والمدرسة . كما أن جو الرهبة الذى ينتشر فى حجرة الدراسة مع المعلم التسلطى يجعل طلابه فى ترقب وخوف من أسئلة المعلم المفاجئة أثناء الدرس ، وبالتالي يلتزم الطلاب الهدوء خوفاً من أن يكون أحدهم ضحية للعقاب إذا ما فشل فى الإجابة عن السؤال لدى المعلم .

سابعاً : حساب النسبة الثانية لتغير وضوح القواعد :

جدول (٦٢) نتيجة حساب النسبة الثانية

لمتغير وضوح القواعد

إحصاءة	وضوح القواعد لمعلمين تسلطيين	وضوح القواعد لمعلمين غير تسلطيين
المتوسط	٠,٦١٧٦٤٧	٠,٤٢٨٥٧١٤
التباين	٠,٢٣٦١٥٨٦	٠,٢٤٤٨٩٧٧
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	١,٦٤٧٤٢٠٥	
مستوى الدلالة	غير دال	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

بعد الكشف عن ت المحسوبة وجد أنها أصغر من ت الجدولية عند

مستوى دلالة ٠,٠٥ في متغير وضوح القواعد .

لا يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات المعلمين التسلطيين

وغير التسلطيين في إرلاكاتهم لمتغير وضوح القواعد .

ومعنى ذلك أن التسلطيين من المعلمين يدركون بُعد وضوح القواعد

بدرجة واحدة ، فإتباع المعلم للقواعد السائدة داخل المدرسة ، ومساعدة

الطلاب على إتباعها ومعاقبة من يخالفها يكاد لا يلقى الاهتمام الكافي في

التعليم الثانوي الصناعي للمعلمين التسلطيين وغير التسلطيين على وجه

العموم ، ويرجع قلة اهتمام المعلمين بالتأكيد على انتظام القواعد وإتباعها

داخل الفصول الدراسية إلى عدم إتباع المعلمين في بعض الأحيان للقواعد

المدرسية من حيث الانضباط والانتظام في الجدول الدراسي، وعدم

انضباط المعلمين يؤدي إلى عدم انضباط طلابهم وعدم إلتباعهم للقواعد والانتظام في مواعيد الحضور والانتصراف ، كما يرجع ذلك إلى عدم مقدرة المعلمين على شرح وتوضيح هذه القواعد وكيفية التخطيط مع طلابهم لتطبيقها في الفصل .

وقد يرجع إلى تهاون المعلمين في الغالب وعدم معاقبتهم للمخالفين من الطلاب والذين يخالفون المعلم في تطبيق هذه القواعد لان العقاب للمخالفين ربما يكون سبباً في طاعة المعلم وإتباع هذه القواعد .

وقد يفسر هذا إلى ضعف شخصية المعلمين وعدم مقدرتهم على التعامل مع بعض الطلاب المشاكسين والعجز في التصرف معهم .

ثامناً : حساب النسبة التائية لمتغير تحكم المدرس :

جدول (٦٣) نتيجة حساب النسبة التائية

وقوة الإحصاءة لمتغير تحكم المدرس

إحصاءة	تحكم المدرس لمعلمين تسلطيين	تحكم المدرس لمعلمين غير تسلطيين
المتوسط	١,٤١١٧٦٤٧	٠,٧١٤٢٨٥٧
التباين	٠,٣٠١٠٣٧٤	٠,٣٤٦٩٣٨٤
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	٥,٢٢١٨٠٤٢	
مستوى الدلالة	دال عند ٠,٠١	
قوة الإحصاءة (ت)	٠,٠٣	
الدلالة (د)	٠,٣٦	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

بعد الكشف عن ت المحسوبة لتضح أنها أكبر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ فى متغير تحكم المدرس .

يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات المعلمين التسليطين وغير التسليطين فى إدراكاتهم لمتغير التحكم وذلك لصالح المعلمين التسليطين، ومعنى ذلك أن المعلم التسليطى يدرك ضرورة التحكم بشدة فى أداء الطلاب لتنفيذ القواعد وبالتالي فهو يعاقب بشدة من يخالفها ولكن هذا التحكم الشديد للمدرس التسليطى تحكم غير تربوى وغير هادف يؤدى إلى الإقلال من الرضا النفسى ، وبالتالي يقل حافز الطلاب للتعلم وتنفيذ القواعد ، وهذه الطريقة غير صحيحة حيث يصبح جذب انتباه الطلاب للتعلم هو نتيجة للرغبة الشديدة مما يجعل طلابه أقل دافعية وأقل مشاركة معه ويصبح التواصل من جانب المعلم فقط ، وقد أشار إلى هذا (فؤاد ابو حطب و امال صادق ١٩٩٤) من أن التحكم الشديد بمختلف وسائله فى أداء التلميذ وتعامله مع أقرانه يؤدى إلى الإقلال من الرضا النفسى الإقلال من إنتاجية التلميذ .

ومعنى هذا أيضا أنه بتحكم المعلم للتسلطى نقل إيجابية الطالب معه ويقل تعلمه ، ويتفق هذا أيضا مع ماتوصل إليه "ايرس وجيرى" ١٩٨٣ - من أن التسلطية الزائدة من المعلمين تقلل من فاعليتهم مع تلاميذهم داخل الفصل .

كما ان جفاء المعلم وعدم بشاشته فى وجه طلابه ونقدهم اللاذع يجعلهم أكثر تحفظاً فى التفكير للاقتراب منه والتحدث معه وبالتالي يصبح هذا النمط متجاهلاً لحقوق طلابه فى أن يكون لهم آراء وميول خاصة بهم، وبالتالي يقل التفاعل الإيجابى داخل بيئة الفصل وذلك على عكس المدرس غير التسليطى الذى ينحو نحو الممسك التعاونى والرأفة والحلم والتقدير

لطلابه والإحساس بهم مما يجعل تحكمه سهلاً وهادفاً يتأتى من خلال تعبيراته غير اللفظية ونظراته نحو طلابه وبالتالي تزداد إنتاجيتهم مع المعلم ويزداد السواء النفسى لهم ، وفى هذا يشير (طلعت منصور ١٩٧٧) إلى أن حجرة الدراسة التى يسودها جو الإخاء وعدم التوتر والتشجيع من المعلم نبث روح الطمأنينة فى الطلاب وتزداد إنتاجيتهم .

تاسعاً : نتيجة حساب النسبة الثانية لمتغير التجديد :

جدول (٦٤) نتيجة حساب النسبة الثانية

لمتغير التجديد وقوة الإحصاءة

إحصاءة	التجديد لمعلمين تسليطيين	التجديد لمعلمين تسليطيين
المتوسط	١,١٧٦٤٧٠٦	٠,٩٠٤٧٦١٩
للتباين	٠,٤٩٨٢٦٨٨	٠,٤١٩٥٠٠٧
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	١,٧٢٣٤١٢٣	
مستوى الدلالة	غير دال	

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

أن ت المحسوبة أصغر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١

فى متغير التجديد .

لا يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات المعلمين التسليطيين وغير التسليطيين فى إدراكاتهم لمتغير التجديد ، ومعنى ذلك أن المعلمين يدركون بُعد التجديد بدرجة واحدة ، فتتوزع أساليب التدريس وتشجيع التفكير الابتكارى للطلاب واستخدالم أساليب حديثة لتبسيط المادة العلمية

أصبح لا يلقى الاهتمام الكافي في هذه المرحلة التعليمية من جانب المعلمين التسليطين وغير التسليطين على وجه العموم ، ويرجع ذلك إلى أن الغالبية العظمى منهم يعلمون طلابهم بالطرق التقليدية التي تخلو من أى تجديد ، كما يرجع هذا إلى ضعف الحافز الذي يشجع المعلم على استخدام طرق ووسائل مشوقة لطلابه أثناء التدريس وهذه الوسائل تتطلب أن يعدها المعلم ويتطلب ذلك منه وقتاً وتكلفة وهو أمر ليس من السهل على كل المعلمين تحقيقه كما قد يرجع هذا إلى ضياع الوقت مع الطلاب فى عرض الوسيلة دون الشرح أو إملاء الموضوع للطلاب وقد يرجع هذا إلى عدم اهتمام المعلمين بطلابهم وعدم تشجيعهم على التفكير .

عاشراً: حساب النسبة الثانية للدرجة الكلية على المقياس "بيئة الفصل"

جدول (٦٥) حساب النسبة الثانية

للدرجة الكلية على مقياس الميول

إحصاءة	بيئة الفصل لمعلمين تسليطين	بيئة الفصل لمعلمين غير تسليطين
المتوسط	١٠,٦٤٧٠٥٩	٧,٥
التباين	٣,٢٠٦٧٤٠٣	٤,٦٢١٨٧٧٥
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	٦,٧٣٩٨٥٢٣	
مستوى الدلالة	دال عند ٠,٠١	
قوة الإحصاءة (ت)	٠,٠٤	
الدلالة (د)	٠,٤١	-

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن ت المحسوبة أكبر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ في
مقياس بيئة الفصل " درجة كلية "

يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات المعلمين للتسلطين وغير
التسلطين على مقياس بيئة الفصل لصالح المعلم التسلطي .

ومعنى ذلك أن الصورة التي يدرك بها المعلم التسلطي بيئة الفصل
تختلف نوعاً إن الصورة التي يدركها بها المعلم غير التسلطي فالنمط
الأول يتجاهل حقوق طلابه في أن يكون لهم آراء وميول خاصة بهم
ولا يتفاعلون معهم ولا يشاركونهم فيما يجرى من مناقشات وحوارات
بالدرجة المطلوبة وبالتالي فمن الطبيعي أن تكون بيئة الفصل غير مشجعة
على التعلم ، ويتضح الفرق بين المعلم التسلطي والمعلم غير التسلطي في
أن المعلم التسلطي يدرك أبعاد بيئة الفصل التالية بصورة أكثر وضوحاً
ويعتبرها وسيلة لتحقيق أهدافه لدخل المدرسة هي توجيه الواجبات -
التنافس - الترتيب والتنظيم - فتحكم ، إلا أنه لا يقوم باستغلالها
وتوجيهها الوجهة الصحيحة وإدراكه للترتيب والتنظيم على أنه تقييد وعدم
حركة للطلاب يجعلهم أقل تفاعلاً معه .

وإدراكه لتوجيه الواجبات على أنها وسيلة لإظهار ضعف الطلاب
وتوجيه النقد الدائم لهم واتخاذها وسيلة لتحقيق مصالحه الذاتية .

أما المتغيرات التي تترك بالصورة البسيطة والثابتة داخل بيئة
الفصل من كلا النمطين فهي (المشاركة - الانضمام - دعم للمدرس -
وضوح القواعد - التجديد) والبيئة الدراسية التي تقتقد الاهتمام لهذه
المتغيرات يصعب فيها أن يرتقى المعلم بطلابه ويسهم في نموهم النفسي
والاجتماعي داخل المدرسة .

خلاصة وتعليق :

من النتائج السابقة يمكننا أن نخلص إلى أن إدراكات المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين لا تختلف في متغيرات بيئة الفصل المحددة بالمقياس الحالي إلا في توجيه الواجبات والتنافس والتحكم والترتيب والتنظيم، فكلما النمطين لا يبدى اهتماماً جاداً بمشاركة طلابه وربما يعتبرون ذلك مضيعة للوقت ووضعهم في موقف سلبي / مما يؤثر في النمو النفسي السوي للطلاب ، وكما يرى (أبو الفتوح رضوان ١٩٧٨ ، ص ٣٣٥) أن الطلاب لكي يكتسبوا المعلومات والمهارات والقيم المرغوب فيها يجب أن يكون دورهم إيجابياً في الدرس ومن ثم يستطيعون تحمل المسؤولية وتنفيذ ما يكلفون به من خطط .

كما نجد غياب التعزيز وغياب التقدير من المعلمين للطلاب داخل بيئة الفصل بالمدرسة الثانوية الصناعية ، وربما يرجع ذلك إلى عدم شعور المعلمين بالحافز المشجع على العمل بكفاءة أفضل أو شعورهم بأن غالبية الطلاب لا يبدون اهتماماً بالمواد الدراسية قدر اهتمامهم باجتياز الاختبار النهائي، ومن ثم تصبح قلة للتجديد طريفاً لشعور الطلاب بالملل وفي هذا يشير (عبدالعزيز القوصي ١٩٦٩) إلى أنه ينبغي على المعلم أن يغير من طريقة تدريسه بالتجديد حتى لا تصبح علاقته بطلابه غير طيبة .

كما لا يبدى المعلمون اهتماماً كافياً بإشباع الحاجة للانتماء لدى الطلاب؛ مما يؤدي إلى شعورهم بالتوتر وعدم الاتزان ، ومرجع ذلك جفاء غالبية المعلمين وإهمالهم لروح التعاون والعطف على طلابهم ، فكما يشير (طلعت منصور ١٩٧٧ ، ص ٤٤٨) إلى أن المعلم الذي يشبع شعوراً بالاطمئنان والألفة والصدقة لدى تلاميذه إنما يساعدهم على إدراك إمكاناتهم وبتحقيق فرص النجاح . ولا يبدى المعلمون اهتماماً كافياً

بتوضيح قواعد حفظ النظام لسلبيتهم أمام من يتخطون النجاح . ولا يبدى المعلمون اهتماماً كافياً بتوضيح قواعد حفظ النظام لسلبيتهم أمام من يتخطون هذه القواعد لما تفرسه القوانين الحالية من عدم توقيع العقاب ، وربما يرجع هذا إلى ضيق الوقت المتاح للمعلم .

وقد كان إدراك المعلم للتسلطى لمتغيرات التحكم - التنافس - الترتيب والتنظيم - توجيه الواجبات ، بصورة أكثر من إدراك المعلم غير التسلطيين ، فكما أشارت نظرية الشخصية التسلطية أن التسلطى يرى الأمور إما سوداء أو بيضاء ، فهو يتخذ هذه المتغيرات وسيلة بسيرة لفرض آرائه وتحكمه لمزيد من فرض تسلطية على الطلاب فيصبح التنافس ضاراً بنمو الطلاب النفسى والاجتماعى ، ويصبح التحكم شديداً إلى درجة الحد من الوجهة التربوية يجب على المعلمين إدراك هذه المتغيرات ، والاستفادة منها لتحقيق الصالح العام للطلاب ولنجاح المعلمين فى أداء واجبه المهنى وتحقيق التعلم الفعال داخل حجرة الدراسة .

مدى تحقق الفرض الرابع :

وهكذا يتضح تحقق للفرض الرابع جزئياً ، حيث إن الفروق فى إدراكات المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين إما إقتصرت على أبعاد (التنافس - الترتيب والتنظيم - توجيه الواجبات - تحكم المدرس - الدرجة الكلية على المقياس) وذلك لصالح المعلم التسلطى ، أما باقى أبعاد مقياس بيئة الفصل وهى (المشاركة - الانضمام - دعم المدرس - وضوح القواعد - التجديد فلم يتضح وجود أية فروق فى إدراكها لدى المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين فى مختلف التخصصات .

تعليق عام على النتائج :

من العرض السابق للنتائج وتفسيرها يكون الباحث قد تحقق من الفروض الأربعة فروض للدراسة لمعالجة مشكلة البحث ، فقد قام الإطار النظري للدراسة الحالية على افتراض عام هو أن نمط المعلم للتسلطى يختلف تأثيره عن نمط المعلم غير للتسلطى بالنسبة لدرجات الطلاب فى كل من أبعاد مقياس الميول وأبعاد مقياس بيئة الفصل ، هذا بالإضافة إلى ما يلعبه تخصص المعلم من تأثير ، وقد كشفت هذه النتائج عن تسلطية المعلم بدرجة أكثر عمقاً وتفصيلاً . وقد تأكد للباحث أن متغيرات الشخصية التسلطية التى تم التوصل إليها تنظم لتشكل بناء عاماً للشخصية يختلف تأثيره بدرجة ملحوظة فى ميول الطلاب وتكيفهم فى البيئة المدرسية . وقد انفتحت نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات والبحوث السابقة .

فقد تبين بالفعل ارتباط تسلطية المعلمين بمتغيرات بيئة الفصل من خلال مصفوفة الارتباط وقد كانت الارتباطات فى الدرجة الكلية للمقياس داله عند ٠,٠١ وهى ارتباطات سالبة بمعنى أنه كلما زادت تسلطية المعلمين أصبحت بيئة الفصل للدراسى غير مهيئة للتعلم وتحقيق النمو النفسى السوى ، للطلاب وكانت هذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (رما فاكيل) ١٩٧٠ ، ودراسة (جودى) ، وليامز ١٩٧٨ ، ودراسة (إبراهيم عبدالرحمن) ١٩٩٣ ، ودراسة (Ofchus , H.Gregy) ١٩٦٣ ودراسة إيرس ، جبرى ١٩٨٣ ، ودراسة عبد الصبور منصور ١٩٨٨ ، ودراسة (ساجلا) ١٩٩١ .

أما عن مدى تأثير النمط التسلطى والنمط غير التسلطى للمعلمين على ميول الطلاب للمادة وتكيفهم داخل الفصل وأثر التخصص المهنى للمعلم فى هذا التأثير فقد انتهت الدراسة الحالية إلى أن لنمط المعلم غير

التسلطى تأثيراً دالاً على ميول الطلاب نحو المواد الدراسية وأيضاً على درجة تكيفهم داخل بيئة الفصل ، وقد كانت هذه الارتباطات دالة عند ٠,٠١ لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم نمط تسلطى مما يشير إلى الأثر غير السوى للمعلم للتسلطى على العملية التعليمية بصفة عامة ، كما انتهت الدراسة الحالية إلى أن التخصص للمهني للمعلم غير مؤثر فى ميول الطلاب للمواد الدراسية ، وكذلك على تكيفهم داخل بيئة الفصل الدراسى مما يشير إلى أن الفرص التى تهيؤها طبيعة العمل داخل المدرسة غير مختلفة للمعلمين الثقافيين والفنيين .

كما انتهت الدراسة الحالية إلى وجود تفاعل بين التخصصات والأنماط فى تحديد الفروق بين درجات طلاب المعلمين التسلطيين ودرجات طلاب المعلمين غير التسلطيين على مقياس الميول نحو المواد الدراسية ، مما يشير إلى أن التسلط والتخصص لهما تأثير مشترك على ميول الطلاب للمادة وقد كانت الارتباطات داله عند ٠,٠٠١ .

فى حين لم يتضح وجود تفاعل بين التخصصات والأنماط فى تحديد الفروق بين درجات طلاب المعلمين التسلطيين ودرجات طلاب المعلمين غير التسلطيين على مقياس بيئة الفصل. وقد ظهر هذا التفاعل بالنسبة للميول فقط ؛ حيث يتضح ميول للطلاب بصورة أكثر نحو المعلم وتخصصه عن موقف المعلم مع الطلاب داخل الفصل ، ويتفق هذه النتيجة مع توقعه وتصور الباحث قبل صياغة الفرض الثانى للدراسة ، بينما تختلف فقط فى أنه لا يوجد تأثير للتخصص فى ميول الطلاب للمواد الدراسية وكذلك على تكيفهم داخل الفصل فى حين وجد تفاعل دال بين التخصصات والأنماط على ميول الطلاب للمادة ، إلا أنه لم يوجد هذا التفاعل على مقياس بيئة الفصل ، فقد كانت الارتباطات دالة عند ٠,٠٠١ .

وبالنسبة للفروق بين درجات الطلاب على مقياس الميول ولصالح أى نمط من المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين فقد وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ على مختلف متغيرات مقياس الميول والدرجة الكلية على المقياس لصالح المعلم غير التسلطى بالنسبة لُبُعد الاهتمام وُبُعد الحرية ولصالح المعلم التسلطى بالنسبة لُبُعد الصعوبة ؛ حيث تدل الدرجة العالية فى هذا البُعد على الميل الضعيف نحو المادة لشعور الطالب بصعوبة المادة مع المعلم التسلطى ، وكذا بالنسبة لُبُعد المنفعة حيث يرى الطالب بصعوبة المادة مع المعلم التسلطى ، وكذا بالنسبة لُبُعد المنفعة حيث يرى الطالب أنه يحقق استفادة ومنفعة مع المعلم التسلطى ؛ لأنه ربما يحافظ على انضباط الطلاب داخل الفصل ، كما أن تحقق هذا الفرض يشير أيضاً إلى صدق مقياس الميول الذى استخدم فى هذه الدراسة ، وبصفة عامة يمكن القول : إن الطلاب يميلون للمواد الدراسية التى يقوم بتدريسها للمعلم المتوازن عن المعلم التسلطى ، وكانت هذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (راجية شكرى ١٩٨١) ، ودراسة عبد الرحمن مهدى ١٩٨٨ ، ودراسة شحاته محروس ١٩٩٤ .

أما بالنسبة لمدى الفروق فى إدراكات المعلمين لمتغيرات بيئة الفصل فقد وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ فى إدراكات المعلمين لمتغيرات مقياس بيئة الفصل الدراسى ؛ إلا أن هذه الإدراكات قد اختلفت لدى المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين فى متغيرات توجيه الواجبات - للتأفص - الترتيب والتنظيم - تحكم المدرس - والنتيجة الكلية على المقياس ، فى حين أنها اتفقت فى متغيرات المشاركة - الانضمام - دعم المدرس - وضوح القواعد - للتجديد . وتتفق تفسيرات هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدراسة النظرية للمعلم وبيئة الفصل والتسلطية ، كما أنها تتفق جزئياً مع ما توقعه الباحث قبل صياغة فرض الدراسة .

ويرى الباحث الحالي أن حجرة الدراسة يمكن ان تكون من أهم العوامل التي تجذب الطلاب نحو المدرسة وتجعلهم أكثر شغفاً بما يدرس فيها حينما يجدون النمط المتوازن من المعلمين الذي يدرك دوره جيداً ويستفيد من كل ما تهيئه له البيئة من متغيرات تدعم نشاطه وترقى بطلابه نحو التعليم الإيجابي ، وعلى العكس من هذا تصبح حجرة للدراسة جرداء لا قيمة لها مع المعلم المتمسك الذي يهمل متغيرات بيئة الفصل ويهمل مشاعر طلابه ، ولهذا أكدت الدراسة الحالة على المعلمين فى علاقاتهم بطلابهم داخل بيئة الفصل ومدى أهمية هذه العلاقة .

ويمكن القول بوجه عام : إن النتائج فى مجملها تسير مع التوقع العام أو التصور النظرى الذى انطلقت منه الدراسة الحالية فقد تبنى الباحث نظريات الشخصية التسلطية ، نظرية المجال البيئية - نظرية الضبط - والدراسة للنظرية للميول ، وهى ترتبط بالمقاييس المستخدمة فى الدراسة الحالية ، وبالتالي تصبح نتائج هذه الدراسة مؤكدة ومفيدة فى الخروج بأهم التوصيات .

توصيات وبحوث ودراسات مستقبلية

أولاً : التوصيات

على ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث والخاص بتأثير النمط التسلسلي وغير التسلسلي في ميول الطلاب وتكيفهم في البيئة المدرسية ؛ يخرج الباحث ببعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تقليل سلوكيات التسلسلية داخل بيئة الفصل للمعلمين ، والتي يمكن أن تسهم الاستفادة منها في تهيئة الموقف التعليمي الفعال الذي يسهم في النمو السوي للطلاب وزيادة ميولهم للمواد الدراسية ، وهذه التوصيات بعضها موجه للمعلمين والبعض الآخر موجه إلى القائمين على عملية التخطيط للتعليم .

(أ) توصيات للمعلمين :

- (١) عدم اتباع أسلوب التهديد مع الطلاب لتلبية أوامر المعلم .
- (٢) استخدام المعلم للسلطة الرشيدة في تعامله مع طلابه التي توفر سبيل النظام .
- (٣) الاقتراب النفسي والعاطفي من الطلاب .
- (٤) عدم السخرية من الطالب أمام زملائه داخل الفصل حتى لا يكره المدرس والمادة .
- (٥) الإقلال من العقاب البدني واللفظي لآثاره النفسية على الطلاب .
- (٦) استخدام طرق تدريس متنوعة تجعل الطالب في تواصل مستمر مع المعلم .
- (٧) ضرورة استخدام عبارات الامتسان والتشجيع للطلاب المتجاوبين مع المعلم ليحافظ على استمرار مشاركتهم واهتمامهم بالمادة الدراسية وحتى يشعر كل طالب بذاته .

٨) أن يحافظ المعلم على مظهره وسلوكه أمام طلابه حتى يصبح قدوة .

(ب) توصيات للقائمين على العملية التعليمية :

١) استخدام دورات الإرشاد الأكاديمي ومتابعة تقدم المعلمين خلال العمل لتعريفهم بكيفية التعامل مع المراحل العمرية المختلفة وخاصة فترة المراهقة .

٢) أهمية توجيه المعلمين لكيفية استخدام الدعم والعقاب المعنوي في أضيق الحدود رفع درجات المواد الثقافية حتى يزداد اهتمام طلاب الثانوى الصناعى بها .

٣) تدريب المعلمين على كيفية مشاركة الطلاب معهم داخل بيئة الفصل .
٤) الاهتمام بتنشئة طلاب كليات التربية داخل قاعات المحاضرات بحيث يتم بالقدر اللازم من المرونة من خلال مناهج مخططة ، وبالتالي يتم تطبيع شخصيات طلابها فيما بعد على هذا النمط المرن فى تعاملاته .
٥) الاهتمام بإعداد بيانات الفصول الدراسية بالمقاعد الكافية المريحة واستخدام الألوان المناسبة للحوائط وتوفير أحدث الأساليب للتكنولوجيا للتدريس .

ثانياً : آفاق وبحوث مستقبلية :-

١) برنامج إرشادى لتخفيض التسلطية لدى المعلمين والموجهين التسليطيين بالمرحلة الثانوية الصناعية .
٢) إجراء هذه الدراسة على المدرسين القائمين بتدريس مواد التخصص العلمية فى التعليم الصناعى .
٣) دراسة اتجاهات معلمى المواد الفنية ومعلمى المواد الثقافية نحو طلابهم بالمدرسة الثانوية الصناعية .

- ٤) دراسة العوامل الاجتماعية التي تسبب التسلطية لدى فئات أخرى من المجتمع .
- ٥) إعادة الدراسة الحالية مع اعتبار لدور الجنس فى التعليم الفنى بأنواعه.
- ٦) أثر زيادة التعلم على الإقلال من التسلطية لدى طلاب الدراسات العليا.
- ٧) برنامج إرشادى لزيادة مشاركة الطلاب مع المعلم داخل الفصل .
- ٨) البحث عن العوامل التى تؤدى إلى إحجام معلمى المواد الثقافية عن التدريس لطلاب الثانوى الصناعى .

المراجع العربية والأجنبية

أولاً : المراجع العربية :

- ١- إبراهيم عبد الرحمن محمد (١٩٩٣)
دراسة تحليلية لمدى مشاركة الطلاب فى المواقف التعليمية وعلاقة ذلك بتحصيلهم الدراسى . مجلة كلية التربية - (ع ٢٧) ، (ص ٢)
- ٢- إبراهيم قشقوش (١٩٨٠)
سيكولوجية المراهقة . مكتبة الأنجلو المصرية ، (ط . الأولى) ،
القاهرة .
- ٣- إبراهيم وجيه محمود (١٩٧٩)
التعلم أسسه ونظرياته . مكتبة دار المعارف ، القاهرة .
- ٤- أبو الفتوح رضوان وآخرون (١٩٧٨)
المدرس فى المدرسة والمجتمع . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- ٥- أحمد إسماعيل حجي (١٩٩٤)
الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية . مكتبة دار النهضة العربية ، القاهرة
- ٦- أشرف أحمد عبد القادر (١٩٨٩)
دراسة العلاقة بين السلوك القيادى للمعلم و الروح المعنوية للتلاميذ . رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة الأزقايق
- ٧- أنور الشرقاوى (١٩٨٨)
التعلم نظريات وتطبيقات . مكتبة الأنجلو المصرية ، (ط ٣) ، القاهرة .
- ٨- الدمرداش عبد المجيد سرحان (١٩٥٦)
تلاميذ المدارس الثانوية أمانتهم وميولهم ومشكلاتهم . دار الكتاب العربى ،
القاهرة .
- ٩- السيد أبو شعيع (١٩٩٧)
الاحصاء للعلوم السلوكية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة

- ١٠- جابر عبد الحميد جابر ، علاء الدين كفافى (١٩٩٠)
معجم علم النفس والطب النفسى (ص ٣) ، دار النهضة العربية ،
القاهرة .
- ١١- جابر عبد الحميد جابر ، علاء الدين كفافى (١٩٨٨)
معجم علم النفس والطب النفسى (ص ١) ، دار النهضة العربية ،
القاهرة .
- ١٢- جابر عبد الحميد جابر ، علاء الدين كفافى (١٩٨٩)
معجم علم النفس والطب النفسى (ص ٢) ، دار النهضة العربية ،
القاهرة .
- ١٣- جابر عبد الحميد جابر ، محمد مصطفى (١٩٦٣)
علم النفس التعليمى والصحة النفسية . دار النهضة العربية ، (ط ٢) ، القاهرة
- ١٤- جابر عبد الحميد جابر وآخرون (١٩٩١)
علم النفس البيئى . القاهرة . دار النهضة العربية .
- ١٥- جابر عبد الحميد جابر وآخرون (١٩٨٢)
دراسة تحليلية لمحددات التفضيل الدراسى وكل من الميول المهنية
واللامهنية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية فى دولة قطر - مركز الدراسات
والبحوث التربوية بجامعة قطر .
- ١٦- جميل صليبا (دت)
علم النفس . دار الكتاب اللبنانى ، (ط ٣) ، بيروت .
- ١٧- جهاد فؤاد دباح (١٩٩٢)
علاقة المدرس بالطالب وإيجابياتها عليهما . مجلة التربية الصادرة عن
إدارة العلاقات العامة والإعلام للتربوى - دولة الإمارات العربية المتحدة ،
(س ١٣) .

- ١٨- جوسلين (١٩٧٢)
المدرسة والمجتمع المصرى . (ترجمة محمد قدرى وآخرين) مكتبة
عالم الكتب ، القاهرة .
- ١٩- حسن على حسن (١٩٩٨)
سيكولوجية المجازاة " للضغوط الاجتماعية وتغير القيم " غريب للطباعة
والنشر ، القاهرة .
- ٢٠- حسين عبد العزيز الدرينى (١٩٨٦)
أثر التعاون والتنافس على التفكير الابتكارى . الكتاب السنوى فى علم
النفس ، إصدار الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، (م ٥) ، مكتبة
الأجلو المصرية ، القاهرة .
- ٢١- دينيس تشايلد (١٩٨٣)
علم النفس والمعلم (ترجمة عبدالحليم محمود ، وآخرين) . دار الأهرام ،
(ط ٣٠) ، القاهرة
- ٢٢- رافت عطية باخوم (١٩٨٦)
تحديد بعض السمات الشخصية المميزة للمعلمين ذوى السلوك النصابى
بالمرحلة الإعدادية وعلاقتها ببيئة الفصل . رسالة دكتوراه (غير
منشورة) ، كلية للتربية ، جامعة المنيا .
- ٢٣- رليفة رجب عوض (١٩٩٤)
التفاعل بين الاتجاهات الوالدية والبيئة المدرسية على كل من العدوانية
وتحقيق الذات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى . رسالة
ماجستير ، كلية للتربية ، جامعة المنوفية .

- ٢٤- راجية محمد شكرى (١٩٨١)
أثر أسلوب التدريس فى تحصيل التلاميذ وميولهم نحو المادة الدراسية .
رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ٢٥- رجاء محمود أبو علام (١٩٩٣)
علم النفس التربوى . دار القلم ، (ط ٦) ، الكويت .
- ٢٦- رشدى عبده حنين (١٩٧٤)
دراسة العلاقة بين الميل الأنبى والتحصيل الدراسى فى المواد
الاجتماعية فى المدرسة الثانوية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية
التربية - جامعة عين شمس
- ٢٧- رمزية الغريب (١٩٨٨)
التعلم دراسة نفسية - تفسيرية - توجيهية . مكتبة الأنجلو المصرية ،
القاهرة .
- ٢٨- رمضان محمد الفذافى (١٩٩٨)
الصحة النفسية والتوافق . المكتب الجامعى الحديث ، الإسكندرية
- ٢٩- زين العابدين درويش وآخرون (١٩٩٣)
علم النفس الاجتماعى أسسه وتطبيقاته . جامعة القاهرة ، قسم علم النفس.
- ٣٠- سامية القطن (١٩٨٧)
دراسة لتأثير التواصل غير اللفظى للمدرس على إدراك الطلاب لكفاءته
مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق (ع ٢) .
- ٣١- سعاد عبد الفتى (١٩٨٥)
الضغوط النفسية المدرسية كما يدركها تلاميذ المدرسة الابتدائية (دراسة
ميدانية) . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية بالفيوم
جامعة القاهرة .

- ٣٢- سعد جلال (١٩٨٥)
الطفولة والمراهقة . دار الفكر العربى ، القاهرة .
- ٣٣- سعد عبد الرحمن (١٩٩٨)
القياس للنفسى للنظرية والتطبيق (ط ٣) ، دار الفكر العربى ، القاهرة
- ٣٤- سلوى عبد الباقي (١٩٩٠)
موضوعات فى مناهج البحث
- ٣٥- سلوى عبد الباقي (١٩٩٢)
" العصبية القبلية فى دولة حديثة " دراسة فى التعصب . مجلة دراسات نفسية ، عدد أبريل ، ٢٠٣ - ٢٢٨ .
- ٣٦- سلوى محمد عبد الباقي (١٩٩٠)
رؤية نظرية لتحليل المضمون محاضرة ألقى فى مركز النيل بالعجوزة لتكريب العاملين على أسلوب تحليل المضمون ، الهيئة العامة للاستعلامات .
- ٣٧- سلوى محمد عبد الباقي (١٩٩٩)
الإرشاد النفسى . الجامعى للطباعة والتوريدات ، القاهرة .
- ٣٨- سماح رافع محمد (١٩٧٦)
تدريس المواد الفلسفية فى التعليم الثانوى ، دار المعارف ، القاهرة .
- ٣٩- سمير محمد حسين (١٩٨٣)
تحليل المضمون . عالم الكتب ، القاهرة .
- ٤٠- سناء محمد سليمان (١٩٨٨)
الانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعى الثقافى ووجهة الضبط والاتجاهات المدرسية . مجلة علم النفس ، (٦٤)،
الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة .

- ٤١- سناء محمد سليمان (١٩٩٤)
المبول الدراسية والترفيهية والاجتماعية والمهنية لدى طلاب وطالبات
المرحلة الثانوية، كلية البنات - جامعة عين شمس .
- ٤٢- سيد محمد الطواب (١٩٨٦)
أثر خبرة النجاح والفشل فى الموقف التعليمى على تقدير الذات لدى تلاميذ
المرحلة الإعدادية . مجلة التربية المعاصرة - (٤٠ع) - جامعة الإسكندرية .
- ٤٣- سيد محمد الطواب (١٩٩٣)
سيكولوجية النمو الإنسانى . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- ٤٤- سيد محمد خير الله ، مصطفى زيدان (١٩٦٦)
القدرات ومقاييسها . القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٤٥- سيد محمد غنيم (١٩٧٢)
سيكولوجية الشخصية . دار النهضة العربية ، القاهرة .
- ٤٦- شحاته محروس طه (١٩٩٤)
الاتساق بين اتجاه المدرس نحو للتربية وسلوكه التدريسى وأثره على
تحصيل التلاميذ وميولهم نحو المادة الدراسية . المجلة المصرية
للدراسات النفسية، (ع ١٠) سبتمبر (١٩٩٤) .
- ٤٧- صفوت فرج (١٩٨٠)
التحليل العاملى فى العلوم السلوكية . دار الفكر العربى ، القاهرة .
- ٤٨- صلاح الدين محمود علام (١٩٩٣)
الأساليب الإحصائية الاستدلالية للبارامترية واللابارامترية فى تحليل
بيانات البحوث النفسية والتربوية ، دار الفكر العربى ، القاهرة .
- ٤٩- صموئيل مغاريوس (د ت)
الصحة النفسية والعمل المدرسى . دار النهضة المصرية . القاهرة .

- ٥٠- ضياء جعفر صادق (١٩٨٤)
 خصائص بيئة كلية التربية وتحديد مدا وقاسها . رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ٥١- طلعت منصور (١٩٧٧)
 التعلم الذاتى وارتقاء الشخصية . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- عادل أحمد عز الدين الأشول (١٩٨٧)
 دائرة معارف للتربية الخاصة . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- ٥٢- عبد الحميد عبد العظيم (١٩٨٨)
 علاقة الدوجماطية والتسلطية والتصلب بنوع التعلم والتحصيل الدراسى والجنس ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .
- ٥٣- عبد الرحمن الإبراهيم (١٩٨٧)
 الميول القرائية لدى طلاب الجامعة وطالبتها . دراسات فى المناهج الدراسية ، (م ١٩) ،
 (جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية) .
- ٥٤- عبد الرحيم بخيت (١٩٨٤)
 دراسة بيئة للفصل فى المدرسة الإعدادية وعلاقتها بالإنتاج الأكاديمى . كلية التربية ، جامعة المنيا .
- ٥٥- عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم (١٩٩٥)
 مقياس بيئة للفصل (كتيب الإجابة والبيان للصورة المختصرة) ط ٣ ، دار حراء للطباعة للطباعة والنشر ، محافظة المنيا .
- ٥٦- عبد الستار إبراهيم (١٩٩٨)
 ديناميات العلاقة بين التسلطية وقوة الأنا - رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة .

- ٥٧- عبد الستار إبراهيم (١٩٧٢)
البناء المعرفى والمضمون الأيديولوجى للتسلطية (نحو مقياس جديد
للتسلطية العامة)، المجلة الاجتماعية للقومية (أ) ع (١ع) ، الهيئة
المصرية العامة للكتاب، القاهرة .
- ٥٨- عبد الستار إبراهيم (١٩٧٩)
أصالة التفكير . دراسات وبحوث نفسية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- ٥٩- عبد الستار إبراهيم (١٩٨٤)
البحث عن القوة " الاتجاه التسلطى فى الشخصية والمجتمع " . المركز
العربى للبحث والنشر ، القاهرة .
- ٦٠- عبد الستار إبراهيم (١٩٨٧)
أسس علم النفس . دار المريخ للنشر ، القاهرة .
- ٦١- عبد الصابور منصور محمد (١٩٨٨)
دراسة العلاقة بين مستوى القلق لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم
الأساسى وبعض متغيرات البيئة المدرسية . رسالة ماجستير ، كلية
التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس
- ٦٢- عبد العزيز القوصى (١٩٦٩)
أسس الصحة النفسية . (ط ٧) مكتبة النهضة المصرية .
- ٦٣- عبد العظيم إبراهيم (١٩٦٨)
الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة .
- ٦٤- عبد القادر النعمانى (١٩٤٥)
الميول وعلاقتها بالغرائز - مجلة التربية الحديثة (ع ٢)
- ٦٥- عبد المطلب أمين القريطى (١٩٩٨)
فى الصحة النفسية . دار الفكر العربى ، القاهرة .

- ٦٦- عبد المنعم الحفنى (١٩٧٨)
دائرة معارف علم النفس والتحليل النفسى . (إنجليزى عربى) ، - مكتبة
مديولى - القاهرة
- ٦٧- عبد الرحمن محمد مهدى (١٩٨٨)
رضا المعلم عن تخصصه المهنى وعلاقته بميول الطلاب نحو المواد
الدراسية . رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- ٦٨- عزيز حنا داوود وآخرون (١٩٩١)
مناهج البحث فى العلوم السلوكية . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- ٦٩- عصام الدين هلال (١٩٨٤)
قيم المناخ المدرسى فى الدول المختلفة . مجلة التربية للمعاصرة (ع) ١٤ -
السنة الأولى - جامعة طنطا .
- ٧٠- علاء الدين أحمد كفلوى (١٩٧١)
العلاقة بين التسلطية وبعض متغيرات الشخصية عند القائمين بوظائف
الإشراف المدرسى . رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ،
جامعة عين شمس .
- ٧١- على بن محمد المصوى ، وعبد الغنى بوشوار (١٩٩٠)
العوامل المؤثرة على مشاركة الطلاب فى المناقشات الأكاديمية داخل
القاعات الدراسية كما يقررها طلاب كلية التربية فى لبها - فرع جامعة
الملك سعود - مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية (٢) (م ٢) .
- ٧٢- فؤاد أبو حطب (١٩٨٣)
القدرات العقلية . مكتبة الأنجلو المصرية ، (ط ٤) ، القاهرة .
- ٧٣- فؤاد أبو حطب ، سيد أحمد عثمان (١٩٨٧)
التقويم النفسى . مكتبة الأنجلو المصرية ، (ط ٣) ، القاهرة .

- ٧٤- فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٨٨)
علم النفس التربوي . مكتبة الأنجلو المصرية ، (ط) ، القاهرة .
- ٧٥- فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩١)
مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- ٧٦- فؤاد أبو حطب ومحمد السروجي (١٩٨٠)
مدخل إلى علم النفس التعليمي . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- ٧٧- فؤاد أبو حطب (١٩٧٤)
العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه ، المجلة الاجتماعية للقومية ، يناير ١٩٧٤ .
- ٧٨- فؤاد أبو حطب و آمال صادق (١٩٩٤)
علم النفس التربوي . مكتبة الأنجلو المصرية ، (ط ٤) ، القاهرة .
- ٧٩- فؤاد اليبهى السيد (١٩٧٥)
الأسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة . دار الفكر العربى ،
(ط رابعة) ، القاهرة .
- ٨٠- فؤاد اليبهى السيد (١٩٧٩)
علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى . دار الفكر العربى ،
(ط ثالثة) ، القاهرة .
- ٨١- فائقة محمد بدر (١٩٨٥)
دراسة العلاقة بين خصائص البيئة المدرسية وقدرات التفكير الابتكارى
عند تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ، رسالة
دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية جامعة عين شمس .
- ٨٢- فاخر عاقل (١٩٧١)
معجم علم النفس ، دار العلم للملايين - بيروت

- ٨٣- فارعة حسن محمد (١٩٩٦)
المعلم وإدارة الفصل . سلسلة معارف تربوية ، مركز للكتاب للنشر ، القاهرة .
- ٨٤- فرج عبد القادر طه (١٩٩٣)
موسوعة علم النفس والتحليل النفسى . دار سعاد الصباح ، الكويت .
- ٨٥- فوزى محمد جبل (١٩٧٣)
الميل لمهنة الخدمة الاجتماعية لدى طلاب معهد للخدمة الاجتماعية
العالى بأسوان وعلاقته ببعض السمات الشخصية لديهم ، كلية التربية ،
جامعة أسوان .
- ٨٦- كمال دسوقي (١٩٦٨)
 ذخيرة علوم النفس . مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٨٧- كوثر حسين كوجك (١٩٧٧)
مقدمة فى علم التعليم . مكتبة عالم الكتب ، القاهرة .
- ٨٨- لطفى دياب (١٩٦٥)
السلطوية والتباعد الاجتماعي لدى طلبة الشرق الأدنى فى الجامعات
الأمريكية . مجلة قراءات فى علم النفس الاجتماعي فى البلاد العربية .
الدار القومية للطباعة والنشر ، القاهرة .
- ٨٩- محمد أبو العلا أحمد (١٩٩٣)
علم النفس العام . مكتبة عين شمس ، القاهرة .
- ٩٠- محمد إسماعيل على هدية (١٩٩١)
تحديد الأساليب المعرفية المميزة للمعلمين ذوى السلوك التسلطى . رسالة
ماجستير كلية التربية ، جامعة المنيا .
- ٩١- محمد السيد الهابط (١٩٨٥)
التكيف والصحة النفسية . المكتب الجامعى الحديث ، الإسكندرية .

- ٩٢- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨)
نظريات الشخصية . دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .
- ٩٣- محمد توفيق السيد وآخرون (د . ت)
بحوث فى علم النفس . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- ٩٤- محمد حبشى حسين (١٩٩٤)
السلوك العدوانى وعلاقته بمتغيرات بيئة الفصل كما يدركها تلاميذ
الصف الرابع من التعليم الأساسى . رسالة ماجستير ، كلية التربية ،
جامعة الإسكندرية .
- ٩٥- محمد عبد القادر عبد الغفار (١٩٩٨)
علم نفس التعلم . دار النهضة العربية ، القاهرة .
- ٩٦- محمد منير مرسى (١٩٩٨)
المعلم والنظام . مكتبة عالم الكتب ، القاهرة .
- ٩٧- محمود السيد أبو النيل (١٩٨٤)
الإحساء النفسى والاجتماعى والتربوى . مكتبة الخانجى ، (ط ٤) ،
القاهرة .
- ٩٨- محمود عبد الحليم منسى (١٩٨٩)
بيئة الفصل الواقعية والمفضلة كما يدركها تلاميذ ومعلمو الحلقة الثانية
من التعليم الأساسى "دراسة مقارنة" . مجلة الجمعية المصرية
للدراسات النفسية ، بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس فى مصر .
- ٩٩- محمود عبد الحليم منسى (١٩٨٥)
قياس الميول العلمية والأدبية لطلاب المرحلة الثانية بالمدينة المنورة -
برامج الأبحاث العلمية والتربوية - سلسلة البحوث التربوية - كلية
التربية بالمدينة المنورة - (ع ١)

- ١٠٠- محمود فتحى عكاشة (١٩٩٥)
علم النفس الاجتماعي . مطبعة الجمهورية ، القاهرة .
- ١٠١- محمود محمد جمعه (١٩٩٨)
(التعصب و علاقته ببعض عوامل التنشئة الأسرية و متغيرات الشخصية) رسالة ماجستير،كلية التربية بالفيوم،جامعة القاهرة .
- ١٠٢- محيى الدين وآخرون (١٩٨٣)
أساليب تنشئة الأسر المصرية لفتياتها الجامعيات وعلاقتها بسلوكهن العدوانى واتجاهاتهن التسلطية . دراسات فى شخصية المرأة المصرية ، التقرير الرابع ، دار المعارف . القاهرة .
- ١٠٣- مصطفى حسين باهى (١٩٩٩)
المعاملات العلمية بين النظرية والتطبيق ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة.
- ١٠٤- مصطفى سويف (١٩٦١)
سيكولوجية الطفولة والمراهقة . مكتبة مصر ، القاهرة .
- ١٠٥- مصطفى سويف (١٩٧٨)
علم النفس الحديث معالمه ونماذج من دراساته . مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .
- ١٠٦- مصطفى سويف (١٩٦٧)
علم النفس الحديث معالمه ونماذج من دراساته . مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة
- ١٠٧- معتز سيد عبدالله (١٩٩٧)
التعصب دراسة نفسية اجتماعية . دار غريب للطباعة والنشر، (ط ٢)، القاهرة .
- ١٠٨-نادية عبد السلام (١٩٨٥)
العلاقة بين القيم والحاجات والميول ، حولية كلية البنات ، (ع ١١) .

١٠٩- نايبة قطامي (١٩٩٢)

اساسيات علم النفس المدرسى . دار الشروق ، الجامعة الأردنية ، عمان .

١١٠- نصر يوسف مقابلة (١٩٩٣)

المراهقون ومشاكل النظام المدرسى . مجلة دراسات تربوية،المجلد الثامن الجزء (٥٨) .

١١١- نعيمة محمد بدر (١٩٨٣)

دراسة للمناخ الدراسى فى المرحلة الثانوية وعلاقته بالتوافق النفسى للطلاب . رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .

١١٢- يحيى هويدى (١٩٨٤)

مقدمة فى الفلسفة العامة . دار الثقافة للطباعة والنشر ، (ط ٨) ، القاهرة .

١١٣- يوسف ميخائيل أسعد (د . ت)

الشخصية القوية . مكتبة غريب . القاهرة .

ثانياً المراجع الأجنبية :

- 1- *Adorno , T. W., etal (1950) :* " The Authoritarian Personality" New York : Harper , pp. 489 - 549.
- 2- *Alpert , H., Yee. (1988) :* "Source and Direction of Causal in slunce in Teacher - Pupil Relationship " . J. of Edu , Psy V. 59, No. 4 , pp 275 - 282.
- 3- *Anderson, H. H., & Others (1945):* "Studies of Teachers Classroom Personalities" , J. App. Ps. Monograph, V. 6 No. 2.
- 4- *Andrerki , S. (1954):* Authoritarianism , in J. Gould & W. Kolb (Eds) A dictionary of the social scienles. New York Ynesco press.
- 5- *Ayers , jerry B. (1983) :* Authoritarianism and Teacher effectiveness, Paper presented at the annual meeting of the mid - south Educational Research Association 12th Nash ville YN- November.pp.16 -18
- 6- *Barber, Wilton Levenn (1978) :* A study of principals Attitudes towards students rights and students attitudes toward school morale, and their relation to organizational climate , principles leader behaviour, and managements style .Diss.Abs.Int,V.38,No.9
- 7- *Berkowitz, D. (1977):* The Rilationship between high schoolroom environment and identification, self esteem and belief internal - external control in adolescent, diss. Abs. Int. , V. 38 , p. 103.
- 8- *Blake, R., & Mouton , I. (1961)* Conformity, resistance and conversion in Berg. & Boss (Eds) conformity and deviation harper, N.Y.
- 9- *Bob,Altemger, (1981)* Right wing authoritarianism , Canda , the University of Canada press.
- 10- *Boyed, R., MC Candless (1967):* Emory University : Children behavior and development halt Rinehart & Winston London, pp. 515 - 537.

- 11- *Cass, I. (1952) : An investigation of parent child relationships in terms of a wareness identificaiton and control. Amer Arthopsychiat from MC candless : children and adolescent.*
- 12- *Christie, R., & Garcia (1951): Slbcultural variations in Authoriterian personality J. Abnorim , SOC psychol V. 46 , pp 457 - 469.*
- 13- *Christie, R., & havel , I., Seidenferg , B. (1958): Is F scale irreversible ? J. Aln & Soc. Psychol 56, pp. 143 - 159 .*
- 14- *Conklin, Robert peter (1981): Sex and age of teachers, school climate, and techer militency in the elementary school. A study of their relationship Diss Abs . Inter , V 42, No. 8.*
- 15- *Cropley A. (1994) : Kreativitat and Aspekte. Paper presented at siemers Hamburg University, pp. 4 - 5.*
- 16- *Davis, Marty Marzell S. (1995) : Comparison of Adult student and instructor perceptions of classroom enveronments in Campus educational programs, Diss. Abs Inter, V. 56 No. 7 p. 2526 - A, January 1996.*
- 17- *Davitz , J. R., Roll, S. (1970) : Psychology of the educational process New York- Hill Book Comp.*
- 18- *De Groot, et al., (1998) : The relations between perceptions of the school psycological environment and adaptive functioning among early adolescents : Alongitudinal study. Diss. Abs. Int. V. 58 No. 10 April.*
- 19- *Duffey James Bernnard (1979): The effects of Authoritarian and demcratic teaching styls and students trail anxiety on the short term rectal of academic material Diss Abs. Inter., V. 35 No. 6 - A.*
- 20- *Eckhardt - William (1991) : Authoritarianism political psychology Journal Article V.12 (L),Mar., pp 97 - 124*

- 21- **Elizabeth, B. (1974):** Adolescent development. New York Inc Cram , Hill Book Company.
- 22- **Eting & Elias E. (1980 :** A correlation study of pupil - teacher relationship and academic achievements , University of Alabama Diss. Abst. Int. , V. 40 No. 8
- 23- **Eysenck, H. J. (1972):** Encyclopedia of psydiology, V. 2 , London , Herder KG., West.
- 24- **Eysenck, H. J., & Arnold, W. (1975):** Encyclopedia of psychology volume on A to F search press. London.
- 25- **Fisher, D., & Fisher , B (1983) :** Acomparison of actual and prefessed classroom environment as perceived by scientific teachers and students Journal of Research in Science teaching ,V.20 No.1, pp.55-61 .
- 26- **Frenkel - Brunswik, E. (1954):** Futher explorations by acontributer to the authoritarins by a contributor to the authoritarian personality in R. Christie etial (Eds) studies in the scope and method of autheritarian. Personality illinois : The free press . U.S.A.
- 27- **Fromm, E. (1947) :** Hitler and the authoritarian character structure in redings in social psychology , New York, henry holt and company.
- 28- **Fry, P., & Coe, K. (1980) :** Interaction A, ony Deimention of Akademik motivation and classroom social climak,British journal of Education, p.50,33-39.
- 29- **Fryer , D. (1977) :** The measurement of interests . Henry Holt and Co. New York.
- 30- **Golden Marilyn Pascal (1983) :** Rigidity, social problem solving alternatives, and classroom behaviour adjustment in learning disabled dolescents and comparison peers. Dist. Abs. Inter. V. 93 - No. 12.
- 31- **Good, C. V. (1973) :** Dictionary of education , New york : Mc grow - Hill Book comp.

- 32- *Good, et. al. (1959)* : The nature and meaning of dogmatism psychol review.
- 33- *Good, et. al. (1955)*: The influence of psychology stress on the perception of incongruity J. Abn. Sol. psych., 50 , pp. 334 - 356 - (b) .
- 34- *Good, et. al. (1956)* : The nature and meaning of dogmatism psychol review pp 61 - 39 .
- 35- *Good, et. al. (1960)* : The open and closed mind New York basic book .
- 36- *Good, et. al. (1963)* : Uses and Abuses of psychology, London penguin press.
- 37- *Good, et. al. (1987)* : Looking in classroom Harper & Row, New York, 4 the ed.
- 38- *Gough, et al., (1950)* : Childrens ethnic attitude , relationship to certain personality factors, child development, journal article . Switzerland, V. 42 pp. 127 - 159.
- 39- *Guilford, J. F. (1980)* : Cognitive styles, what are they educational and psychological measurement , 40 , 715 - 735 .
- 40- *Halpin Glennel, et. al., (1982)* : Personality characteristic and self concept of service teachers related to their pupil control service teachers related to their pupil control orientation J. of experiment educ. V. 50 No. 4 , p . 195 - 199.
- 41- *Hamachek H. (1973)* : "Motivation in teaching and learning" Washington, D.C. , NEA.
- 42- *Hamblet , J. M. (1977)* : The nature and measurement of organizational climate in schools submitted in part fulfillment of the requirement for the N. A. degree in education. The university of London Institute of education .

- 43- **Harris, Karen , et. al. (1989) :** Teachers characteristics as related to five dimentsion of teacher stress, sex and age, paper presented at the annual meeting of the american educantional research association, New orders . L.A. April , 23 - 27 .
- 44- **Hay, W. K., & Rees , R. (1977):** Teacher science education V. 28, No. 1, pp 23 - 26.
- 45- **Hinsie, L. E. & et, al. (1970) :** Psychatric dictionary (4.ed) . London : Oxford University Press.
- 46- **Homer , J. & Ivan , S. (1968) :** Effects of discrepancy level on relationships between authoritarianism and conformity J. Soc Psychol. - psychol. Abs . March.
- 47- **Judy, B., William , A. (1978) :** Identification of teache verbal response roles for improving student - teacher relationship. The Journal of education research, V.72, November / December, No. 8 .
- 48- **Kim Kirryung. (1995) :** Classroom structures and goal orientations, Diss. Abs. Inter. V. 56 , No. 7 .
- 49- **Koster, et al. (1987) :** Effects of Hnadicap labels, gender, mainstreaming experimental and authoritarianism on academic and behavioral expectations of teachers Diss. Abst. Inter. Dec. V. 48 , No. 6.
- 50- **Kuthner , B. (1958) :** Patterns of functioning associated with prejudice in childen psychol manager, p. 72 , 20 - 35 .
- 51- **Levon Melikian (1956) :** Some correlates of Authoritarianism in two coltural groups, Diss. Abs. Inter. V. VXII No. 1 pp. 407 : 408.

- 52- *Lucienne smagala (1991) : Les attitudes critiques des auditeurs vis - a - vis De ienseignant cless styles autoritaires dans interaction et I incompatibilite des attitudes mutuelles revue caropeenne de psy chologic appliques 3 trimestre V. 41 , n 3 , pp. 205 - 211.*
- 53- *Manaor H. (1987) : The effects of environment on high school success Journal of Educational research V. 80 No. 3 , pp . 184 - 188 .*
- 54- *Mc Candless B. R. (1961) : Children and adolescent, behaviour and development N. Y.*
- 55- *Mecabe , Shufer, J. (1978) : Characteristics of classroom Environment and their relationship to cognitive development , Diss, Abs. Inter . May , 38, p. 6503 - A .*
- 56- *Millon, T. (1957) : Authoritarianism , intolerance of ambiguity and rigidity under Ego- and task involuing conditione. J. Soc & Abn psychol.*
- 57- *Mitchell, J. V. (1965) : Personality characteristics associated with motives for entering teatching Phi. Del. Ta. Kappan, 46 , 529 - 532 .*
- 58- *Moos, R. H., Moss, B. S. (1978) : Classroom social climate and student absences and grader , Journal of educational psychology , Vol. (70) , pp. 263 - 669.*
- 59- *Mosher, et al. (1965) : Relationship between atheritarianism attitudes in delinquent girls and the authoritarian attitudes and authoritarian rearing practices of their mothers psychol. Rep. , pp. 23 - 30.*
- 60- *Murphy , G. (1947) : Personality abio - social approach to origine and structure New York , Harper.*

- 61- *Nathir , et al. (1984)* Principal authoritarianism and teachers self-monitoring behavior. International conference on authoritarianism and dogmatism. The high school journal, Feb. Mar.V.68 No.3 pp.140 -146 .
- 62- *Neil , Til & George H. M. (1983)* : The relationship between teacher and student (a) Preferences for task or relationship - motivated instruction and (b) degree of authoritarianism and student evaluations of teacher effectiveness international Journal of sport - psychology, V. 14 (1) pp. 27 - 40 .
- 63- *Ornnerod, M. B. (1975)* : Subject preference and choice in co - educational and single - sex secondary school British Journal of Educational psychology. V. 45 , pp. 257 - 267 .
- 64- *Parikh, et al. (1984)* : Personality characteristics vis a vis teachers effectiveness perspectives in psychological research V. 7, No. 1 .
- 65- *Purkey W., Don A. (1971)* Classroom discipline a new approach.. the elementary school Journal, March pp. 325 - 328 .
- 66- *Rama Vakil (1970)* : Classroom climate. pupil achievement and attitude. Diss. Abs , Int , 39 . 3 . 9 , 1351 - A.
- 67- *Roger Brow, (1968)* : Social psychology : New York , The free London collier Macwillian limited
- 68- *Rokeach (1961)* : Authoritarianism , and conformity in berg (Eds) Conformity and divation New York.
- 69- *Roston , V. (1989)* : A student motivation national association secondary school principles , p 14 , 15 - 19 .
- 70- *Rothstein , R. (1960)* : Authoritarians and Mens reactions to sexuality and affection in women J. Abn & soc psychol .

- 71- **Samuel , P. (1977) :** Motivation in education New York Acadmic Press.
- 72- **Serow, et. al. (1979) :** Classroom climates and students intergroup behaviour journal of educational psychology P. 71 , No. 5 .
- 73- **Sharp, V. F. (1979) :** Statistic for the social sciences boston : Little , Brown and Company.
- 74- **Sills, D. L. (1968) :** International encyclopida of the school science V. 5 . New York. Macmilland Company the free press .
- 75- **Smock , C. D. (1955) :** The influence of psychology stress on the intolerane of ambiguity J. Abu Soc Psych. 50 , pp. 177 - 182 (a).
- 76- **Stokls , D. (1980) :** The environmental contact of behavior orland Academic press, Inc.
- 77- **Strong , E. K. (1958) :** Satisfaction and interests . American psychologist, pp. 149 - 456 .
- 78- **Strong, E. K. (1943) :** Vocational interests of Men and women polo alto Stanford Univ. press California.
- 79- **Super , D. E. (1949) :** Approising vocational fithness by means of psychological testing harper and brothers New York.
- 80- **Tom , David Y. (1984) :** Influences of student background and teacher authoritarianism on teacher expectations Journal of Educational Physchology, No. 76 , pp. 259 - 265 .
- 81- **Tomas, W. P., & Cornoll , J. (1965) :** "Authoritarian personality tendenlies and student motivations for enterign the teaching profession". The high school Journal pp. 139 , Feb / March.
- 82- **Trickett , E. J., & Moss , R. H (1973)** Social Environment of journal high and high school classroom , Journal of pp 93 - 102 .

- 83- *Vernon, L. A., & Levine, J. M. (1968) Creativity and conformity*
- 84- *William L., Ofchus, Gnagey R. (1963) : "Factors related to the shift of professional attitude of students in teachers education , J. of edu. Psy. , pp. 149 - 153 .*
- 85- *Wolman \ B. (1973) : dictionary of behavioral science . New York , Van Nostrand company.*

محتويات البحث

رقم الصفحة	الموضوع
٧	مقدمة الكتاب

الفصل الأول

١١

الإطار العام للبحث

١٣	- مقدمة
١٥	- مشكلة البحث
١٨	- أهداف البحث
١٩	- أهمية البحث
٢٠	- تساؤلات البحث
٢١	- حدود البحث
٢١	- الإجراءات
٢٣	- مصطلحات البحث

الفصل الثاني

٢٧

المفاهيم النظرية

٢٩	- مقدمة
٣٠	أولاً:- نحو تعريف شامل لمفهوم التسلطية

الموضوع	رقم الصفحة
ثانياً :- وجهات نظر بعض المفكرين النظريين عن التسلطية	٣٦
ثالثاً :- بعض المفاهيم المرتبطة بالتسلطية	٣٩
١- العلاقة بين التسلطية والسلطة	٣٩
٢- العلاقة بين التسلطية والتعصب	٤٣
٣- المسيرة ومدى ارتباطها بالتسلطية	٤٦
٤- التسلطية والتصلب وعدم القدرة على تحمل الغموض	٤٩
٥- التسلطية الوظائف العقلية	٥٢
رابعاً :- الأساليب المعرفية	٥٤
* نشأة مفهوم الدوجماطية	٥٤
* الدوجماطية من وجهة نظر (روكيتشى) كأسلوب	٥٥
معرفى	٥٧
* العلاقة بين التسلطية والدوجماطية	٥٩
خامساً :- المحددات الاجتماعية الرئيسية للتسلطية	٦٠
سادساً :- النظريات المفسرة للسلوك التسلطى	٦١
- نظرية التحليل النفسى	٦٣
- نظرية التعلم الاجتماعى	٧٠
تعليق عام على النظريتين	٧٣
سابعاً :- النتائج التى تترتب على ارتفاع مستوى التسلطية	٧٥

الموضوع	رقم الصفحة
المبحث الثانى بيئة الفصل	٧٥
مقدمة	٧٧
تعريف البيئة	٧٨
البيئة المدرسية	٨٠
الدراسة النظرية لمتغيرات بيئة الفصل	٨٠
أولاً :- المشاركة (الانتماء)	٨٣
ثانياً :- الانضمام (الانتماء)	٨٥
ثالثاً :- دعم المدرس	٨٧
رابعاً :- توجيه الواجبات	٨٨
خامساً :- التنافس	٩١
سادساً :- الترتيب والتنظيم	٩٤
سابعاً :- وضوح النظم	٩٥
ثامناً :- تحكم المدرس	٩٦
تاسعاً :- التجديد	٩٧
نظرية المجال " كيرت ليفين "	٩٩
تعليق عام على النظرية	١٠٠
نظرية الضبط فى الفصل الدراسى	١٠٣
تعليق عام على النظرية	١٠٥

الموضوع	رقم الصفحة
المبحث الثالث " الميول "	١٠٥
مقدمة	١٠٥
أولاً :- تعريف الميول وطبيعتها	١١١
الميل إلى المواد الدراسية	١١٢
ثانياً :- أنواع الميول	١١٤
ثالثاً :- أهمية الميول	١١٧
رابعاً :- خصائص ميول المراهق	١١٨
خامساً تحديد نمط الميل لدى الفرد	١١٩
سادساً :- أهم العوامل التي تؤثر في تكوين الميول ونشأتها	١٢٣
علاقة الميول بالجنس	١٢٤
سابعاً :- الميول والاهتمامات المعرفية	

الفصل الثالث

١٢٧

الدراسات السابقة

١- مقدمة	١٢٩
(١) دراسات تناولت التسلطية وعلاقتها ببعض المتغيرات	١٣٠
(٢) دراسات تناولت بيئة الفصل وعلاقتها ببعض المتغيرات	١٣٧
(٣) دراسات تربط بين التسلطية وبيئة الفصل	١٥٨

الموضوع	رقم الصفحة
(٤) دراسات تناولت الميول نحو المادة الدراسية وعلاقتها ببعض المتغيرات داخل بيئة الفصل	١٧٣
تحليل نقدي للدراسات السابقة	١٧٨
خلاصة وتعقيب	١٩٠
استنتاج عام من الدراسات السابقة	١٩٣
فروض الدراسة	١٩٤

الفصل الرابع

١٩٥

الدراسة الميدانية

مقدمة	١٩٧
منهج الدراسة	١٩٧
عينة الدراسة	١٩٨
أدوات البحث	٢٠٤
أ- مقياس بيئة الفصل	٢٠٤
ب- مقياس الميول نحو المواد الدراسية	٢١٢
ج- مقياس تسلطية المعلم كما يدركها الطلاب	٢١٧
إجراءات البحث	٢٦٢
(١) تطبيق الأدوات	٢٦٣

الموضوع رقم الصفحة

(٢) تصحيح الأخطاء ٢٦٩

الفصل الخامس

٢٧١

المعالجة الإحصائية وعرض النتائج وتفسيرها

مقدمه ٢٧٣

الطرق الإحصائية التي استخدمت لتقنين المقاييس ٢٧٤

معالجة الفرض الأول ومناقشته ٢٧٧

خلاصة وتعليق ٣١٠

مدى تحقق الفرض الأول ٣١٤

معالجة الفرض الثاني ومناقشته ٣٢٥

خلاصة وتعليق ٣٥٥

مدى تحقق الفرض الثاني ٣٥٧

معالجة الفرض الثالث ومناقشته ٣٥٨

خلاصة وتعليق ٣٧١

مدى تحقق الفرض الثالث ٣٧٣

معالجة الفرض الرابع ومناقشته ٣٧٣

خلاصة وتعليق. ٣٩٣

مدى تحقق الفرض الرابع ٣٩٤

الموضوع	رقم الصفحة
تعليق عام على النتائج	٣٩٥
التوصيات	٣٩٩
توصيات للمعلمين	٣٩٩
توصيات للقائمين على العملية التعليمية	٤٠٠
أفاق وبحوث مستقبلية	٤٠٠
مراجع البحث العربية	٤٠٥
مراجع البحث الأجنبية	٤١٩



رقم الإيداع : ٢٠٠٩ / ١٤٩٩٠

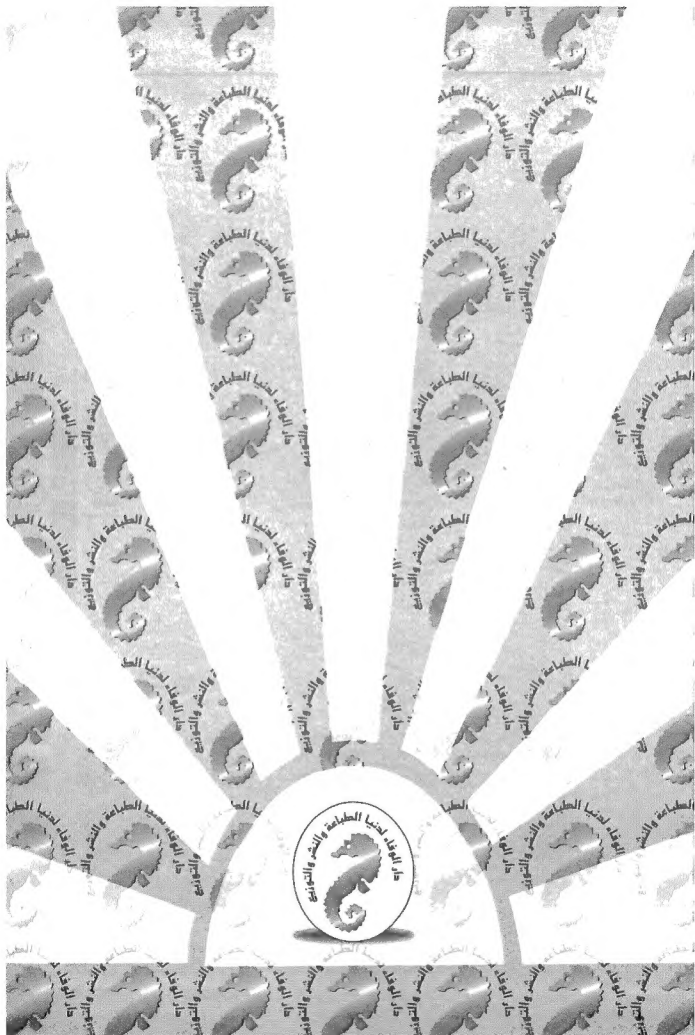
الترقيم الدولي : ٩٧٨ / ٩٧٧ / ٣٢٧ / ٧٤١ / ٩

مع تحيات

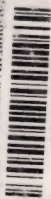
دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

تليفاكس : ٥٢٧٤٤٣٨ - الإسكندرية





Bibliotheca Alexandrina



1097307

